



UNIVERSITÄT LEIPZIG



Feste Präpositionalergänzungen als Lernproblem brasilianischer DaF-LernerInnen

**Eine empirische Untersuchung und didaktische Vorschläge für
die Vermittlung von Präpositionalergänzungen im brasilianischen
DaF-Kontext**

Complementos preposicionais como problema de aprendizagem para alunos brasileiros de alemão como língua estrangeira

**Investigação empírica e propostas didáticas para o ensino de
complementos preposicionais no contexto brasileiro**

**Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.)
im Fach Deutsch als Fremdsprache**

Eingereicht von: Aline Alves-Bergerhoff

e-mail: aline.alves.mueller@googlemail.com

Eingereicht am: 17. Juli 2014

Gutachter: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe und Prof. Dr. Christian Fandrych



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação da mestrand ALINE ALVES-BERGERHOFF para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados CHRISTIAN FANDRICH, MARIA HELENA BATTAGLIA e HENRIQUE JANZEN arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

"FESTE PRÄPOSITIONALERGÄNZUNGEN ALS LENPROBLEM BRASILIANISCHER DAF-LERNERINNEN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG UND DIDAKTISCHE VORSCHLÄGE FÜR DIE VERMITTLUNG VON PRÄPOSITIONALERGÄNZUNGEN IM BRASILIANISCHEN DAF-KONTEXT / COMPLEMENTOS PREPOSICIONAIS COMO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS BRASILEIROS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA-INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA ENSINO DE COMPLEMENTOS PREPOSICIONAIS DO CONTEXTO BRASILEIRO"

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
PAULO ASTOR SOETHE		APROVADA
CHRISTIAN FANDRYCH		APROVADA
MARIA HELENA BATTAGLIA		APROVADA
HENRIQUE JANZEN		Aprovado

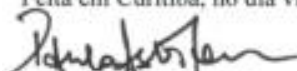
Curitiba, 23 de setembro de 2014

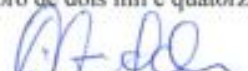
Prof.ª Dr.ª Maria José Foltran
Vice-Coordenadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata sexcentésima quinquagésima quinta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **ALINE ALVES-BERGERHOFF**. No dia vinte e três de setembro de dois mil e quatorze, às quatorze horas, no Laboratório de Alemão, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **PAULO ASTOR SOETHE**, Presidente, presente também o co-orientador professor **CHRISTIAN FANDRYCH**, **MARIA HELENA BATTAGLIA** e **HENRIQUE JANZEN**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: "FESTE PRÄPOSITIONALERGÄNZUNGEN ALS LERNPROBLEM BRASILIANISCHER DAF-LERNERINNEN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG UND DIDAKTISCHE VORSCHLÄGE FÜR DIE VERMITTLUNG VON PRÄPOSITIONALERGÄNZUNGEN IM BRASILIANISCHEN DAF-KONTEXT / COMPLEMENTOS PREPOSICIONAIS COMO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS BRASILEIROS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA-INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA ENSINO DE COMPLEMENTOS PREPOSICIONAIS DO CONTEXTO BRASILEIRO", apresentada por **ALINE ALVES-BERGERHOFF**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor **PAULO ASTOR SOETHE** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e três de setembro de dois mil e quatorze. xxxxxx


Dr. Paulo Astor Soethe


Dr. Christian Fandrych


Dr.ª Maria Helena Battaglia


Dr. Henrique Janzen


Aline Alves-Bergerhoff

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich zunächst allen drei Sprachinstitutionen für die organisatorische Unterstützung ganz herzlich danken. Dabei gilt mein Dank insbesondere Frau Norma Wucherpennig aus dem Sprachenzentrum CEL an der Universidade de Campinas (UNICAMP) für ihr Engagement bei der Datenerhebung.

Allen ProbandInnen danke ich für die Bereitschaft an der vorliegenden Studie teilzunehmen, denn ohne ihre Teilnahme wäre die Untersuchung nicht zu Stande gekommen und die Verwirklichung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Für die wissenschaftliche Beratung und Betreuung der vorliegenden Arbeit gilt mein besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Christian Fandrych von der Universität Leipzig und Herrn Prof. Dr. Paulo Astor Soethe von der Universidade Federal do Paraná (UFPR). Des Weiteren danke ich Frau Prof. Dr. Maria Helena Battaglia von der Universidade de São Paulo (USP) für ihre wertvollen Ratschläge.

Aline Alves-Bergerhoff

Leipzig, im Juli 2014

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Beispielsatz zur Erklärung der Termini Ergänzung und Angabe (nach Engel 2004:90)	11
Abb. 2: Satzanalyse im Valenz-/Dependenzmodell (nach Brons-Albert 1990:44)	12
Abb. 3: Ablauf der Untersuchung	30
Abb. 4: Beispielim aus Teilaufgabe 1	34
Abb. 5: Beispielim aus Teilaufgabe 2	35
Abb. 6: Beispielim aus Teilaufgabe 3	36
Abb. 7: Gegenüberstellung der Ergebnisse zur Aufgabe 1	39
Abb. 8: Zusammenfassung aller Ergebnisse unterteilt nach Niveaus und Antwortkategorien	40
Abb. 9: Häufigkeit des Auftretens von falsch gewählten Präpositionen (aus Kategorie 3)	46
Abb. 10: Ergebnisse in den Kategorien: Richtige Antworten, Interferenzfehler und Andere Fehler (Aufgabe 1)	47
Abb. 11: Ergebnisse in den Kategorien: Richtige Antworten, Interferenzfehler und Andere Fehler (Aufgabe 2)	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Semantische Beziehungen deutscher Präpositionen (nach Helbig 1991:92)	16
Tabelle 2: Syntaktische Realisierungsformen der PE im Deutschen (vgl. Engel 2004:100)	18
Tabelle 3: Liste mit den obligatorischen Präpositionalverschmelzungen im BP (vgl. Whitlam 2010:178ff.; Cunha 2010:318)	21
Tabelle 4: Liste mit PE im Deutschen und deren Entsprechungen im BP	25
Tabelle 5: (Fehler-)Prognosen für brasilianische DaF-LernerInnen	27
Tabelle 6: Deutsche Entsprechungen zu den ausgewählten brasilianischen PE	36
Tabelle 7: Prozentuale Fehlerquote zur Kategorie 4 (Auslassung der PE)	42
Tabelle 8: sich erinnern an (Entsprechung im BP: lembrar de algo, alguém)	43
Tabelle 9: sich beschweren über (Entsprechung im BP: reclamar de algo, alguém)	44
Tabelle 10: bitten um (Entsprechung im BP: pedir algo (a alguém))	44
Tabelle 11: achten auf (Entsprechung im BP: cuidar de algo, alguém)	44
Tabelle 12: gratulieren zu (Entsprechung im BP: parabenizar (alguém) por algo)	44
Tabelle 13: fragen nach (Entsprechung im BP: perguntar algo / perguntar por alguém)	44
Tabelle 14: verzichten auf (Entsprechung im BP: abrir mão de algo, alguém / desistir de algo, alguém)	45
Tabelle 15: zweifeln an (Entsprechung im BP: duvidar de algo, alguém / ter dúvidas sobre algo, alguém)	45
Tabelle 16: Häufigkeiten des Auftretens der Antworten in den Aufgaben 1 und 2	49
Tabelle 17: Übersicht der Ergebnisse der Aufgabe 3	50
Tabelle 18: sich interessieren für (interessar-se por algo, alguém) – im Rahmen der Aufgabe 1 erhoben	52
Tabelle 19: sich treffen mit (encontrar-se com alguém) – im Rahmen der Aufgabe 2 erhoben	52
Tabelle 20: sich entschuldigen für (desculpar-se por algo) – im Rahmen der Aufgabe 2 erhoben	52
Tabelle 21: Prognosen und Ergebnisse für brasilianische DaF-LernerInnen	53

Verzeichnis der Abkürzungen

BP: Brasilianisches Portugiesisch

DaF: Deutsch als Fremdsprache

EP: Europäisches Portugiesisch

FS: Fremdsprache

FSU: Fremdsprachenunterricht

GeR: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Linguistische Begriffe

Akk.: Akkusativ

Dat.: Dativ

Gen.: Genitiv

Nom.: Nominativ

PE: Präpositionalergänzung(en)

AdvE: Adverbialergänzung(en)

DatE: Dativergänzung(en)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	2
2.1 Linguistischer Forschungsstand	2
2.2 Fremdsprachendidaktischer Forschungsstand	3
3. Grundlegende Konzepte und Ansätze	4
3.1 Grundbegriffe der Fremdspracherwerbsforschung	4
3.1.1 Fehler und Transfer	5
3.1.2 Definition des Fehlerbegriffs	7
3.2 Valenz	8
3.2.1 Der Valenzbegriff	8
3.2.2 Valenz aus der Perspektive der Sprachlehrforschung	11
3.3 Kontrastive Analyse	12
3.3.1 Deutsch	13
3.3.1.1 Präpositionen	13
3.3.1.2 PE	17
3.3.2 BP	19
3.3.2.1 Präpositionen	19
3.3.2.2 PE	22
3.3.3 Zusammenfassung und (Fehler-)Prognosen	25
4. Empirische Untersuchung	28
4.1 Forschungsvorhaben und Vorüberlegungen	28
4.2 Forschungsdesign	30
4.2.1 Ablauf der Untersuchung	30
4.2.2 Auswahl der Stichprobe	30
4.2.3 Erhebungsmethode und -instrument	32
4.2.4 Aufbau des Fragebogens	33
4.2.5 Auswertungsverfahren zur linguistischen Datenanalyse	36
4.3 Darstellung der Ergebnisse	37
4.3.1 Zur Stichprobe	37
4.3.2 Datenauswertung	38
4.3.2.1 Teil 2 des Fragebogens: Teilaufgabe 1	39
4.3.2.2 Teil 2 des Fragebogens: Teilaufgabe 2	48
4.3.2.3 Teil 2 des Fragebogens: Teilaufgabe 3	50
4.3.2.4 Weitere Ergebnisse	51
4.4 Zusammenfassung	52

5. Didaktischer Teil.....	55
5.1 Didaktische Implikationen für die Vermittlung fester PE.....	55
5.2 Übungsvorschläge für den DaF-Unterricht	59
5.2.1 Arbeitsblatt zu einer kontrastiven Einführung	59
5.2.2 Domino-Spiel	61
5.2.3 Kärtchen-Spiel	61
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	65
Literaturverzeichnis	68
Anhang.....	76

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, mithilfe einer empirischen Studie einen Beitrag zur Vermittlung von Präpositionen – hier insbesondere von Präpositionalergänzungen (PE) – im DaF-Unterricht im brasilianischen Kontext zu leisten. Diese Arbeit setzt sich detailliert mit dem Thema *Feste PE im Deutschen und im brasilianischen Portugiesischen (BP)* auseinander. Die Relevanz des BP als Vergleichssprache zum Deutschen ergibt sich insbesondere aus der auffälligen Anzahl an DaF-LernerInnen an Sprachinstitutionen, Schulen und Hochschulen in Brasilien, welche aufgrund der Bedeutung von Fremdsprachen in einer globalisierten Welt stetig wächst (vgl. Pupp Spinassé 2005:105; Netzwerk Deutsch 2010:2). Im Vergleich zu der stabil bleibenden Lernerzahl in fast ganz Europa – Ausnahmen sind hier z.B. Polen, Italien und Griechenland – weist Brasilien einen Anstieg an Lernerzahlen für Deutsch auf (Netzwerk Deutsch 2010:2). So lernten im Jahr 2003 ca. 49.700 Brasilianer Deutsch (vgl. Pupp Spinassé 2005:105), während im Jahr 2010 sich diese Zahl mit 91.788 DaF-LernerInnen so gut wie verdoppelt hat (vgl. Netzwerk Deutsch 2010:5). Das seit 2011 von der brasilianischen Regierung geförderte Stipendienprogramm *Wissenschaft ohne Grenzen* (Portugiesisch: *Ciências sem Fronteiras*)¹ ermöglicht es, dass brasilianische StudentInnen verschiedener Studiengänge an ausländischen Hochschulen weltweit studieren können. Unter vielen Ländern zeigt sich Deutschland als ein beliebtes Ziel brasilianischer StudentInnen (Anzahl an Stipendien für Deutschland 2013: 1753). Somit rückt das Erlernen der deutschen Sprache als eine der Teilnahmevoraussetzungen in den Vordergrund, da BewerberInnen im Deutschen entsprechende Sprachkenntnisse nachweisen müssen. Die starke Zunahme des Interesses am DaF-Unterricht in Brasilien unterstreicht die Notwendigkeit kontrastiver Sprachforschung in diesem Bereich und somit auch für das Thema feste PE im Speziellen. So wächst auch der Bedarf an geeigneten Lehr- und Lernmaterialien, die auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind.

PE begründen Lernprobleme im DaF-Unterricht. So konstatiert u.a. Domínguez Vázquez (2005:7) in Bezug auf spanische DaF-LernerInnen, dass dieses Phänomen „[...] die Ursache zahlreicher Probleme [...]“ (ebd.) sei. Fries (1988a:331) geht davon aus, dass deutsche Präpositionen und somit auch die PE „[...] erhebliche Schwierigkeiten [...]“ (ebd.) beim Erwerb der deutschen Sprache bereiten können. Bis jetzt gibt es trotz diesen Lernschwierigkeiten nur sehr wenige Arbeiten, die das Thema kontrastiv beleuchten und didaktisch reflektieren. Für das Sprachpaar BP² und Deutsch liegen so gut wie keine Untersuchungen vor, die beide Sprachen einer kontrastiven Analyse unterziehen. Ziel dieser Arbeit ist somit der Frage nachzugehen, inwieweit potenzielle Abweichungen brasilianischer

¹ Ausführliche Informationen zum Stipendienprogramm *Ciências sem Fronteiras* unter <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br> (Zuletzt verifiziert am 19. Juni 2014).

² Es lassen sich ebenfalls keine Studien zum Europäischen Portugiesischen (EP) und dem Deutschen zu diesem Thema finden. Näheres zu weiteren Untersuchungen ist in Kapitel 2 aufgeführt.

DaF-LernerInnen auf Interferenzen aus der Muttersprache zurückzuführen sind. Es soll also untersucht werden, ob diese Fehler linguistisch begründet sind bzw. sich aufgrund *sprachlicher* Interferenzen aus dem BP ergeben können. Darauf aufbauend sollen Fehlertendenzen in diesem Bereich identifiziert und, wenn möglich, systematisiert werden. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit stellen die sich ergebenden didaktischen Schlussfolgerungen dar. Aufbauend auf den Ergebnissen der kontrastiven Analyse und der empirischen Untersuchung werden Lehrempfehlungen sowie Lernmaterialien spezifisch für brasilianische LernerInnen aufbereitet und entwickelt.

Diese Arbeit gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Abschnitte: einen theoretischen, einen empirischen und einen didaktischen Teil. Einführend wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zu der Thematik präsentiert. Im theoretischen Teil werden dann zunächst Grundbegriffe der Fremdspracherwerbsforschung, welche im Zusammenhang mit dem Fehlerbegriff stehen, näher definiert und im nächsten Schritt Aspekte des Valenzkonzeptes, welches zentral für diese Arbeit ist, untersucht. Beim ersten Teil liegt der Fokus auf der kontrastiven Analyse beider Sprachen, wobei der Schwerpunkt zunächst auf Grundmerkmale von Präpositionen und im Anschluss auf das Phänomen der festen PE gelegt wird. Das Deutsche bildet dabei den Ausgangspunkt des unidirektionalen Vergleichs. Dieser erste Teil dient als theoretische Grundlage für die folgende empirische Untersuchung. Der empirische Teil widmet sich der Interpretation, Analyse und Auswertung der anhand eines Fragebogens erhobenen Daten. Der didaktische Teil schließlich gründet auf den gewonnenen empirischen Erkenntnissen; hier werden entsprechend zielgerichtete Lehrempfehlungen und Übungsvorschläge zur didaktischen Umsetzung verbspezifischer PE im Fremdsprachenunterricht (FSU) gegeben.

Diese Arbeit richtet sich somit vorwiegend an DaF-LehrerInnen, die sich für den Einsatz kontrastiver Methoden im FSU interessieren. Überdies können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ebenfalls für die deutsche Romanistik und für die Linguistik von Interesse sein. Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt jedoch bei der Untersuchung der deutschen Sprache und den didaktischen Implikationen für den DaF-Unterricht in Brasilien bzw. für brasilianische DaF-LernerInnen.

2. Forschungsstand

Zunächst wird nun auf die linguistischen und im zweiten Schritt auf die bereits existierenden didaktischen Beiträge zu den festen Präpositionen eingegangen.

2.1 Linguistischer Forschungsstand

Zum Thema Präpositionen im Allgemeinen lässt sich vielfältige Literatur sowohl für das Deutsche als auch für das BP finden. Hier sind v.a. Grammatiken zu nennen, welche unterschiedliche Aspekte ausführlich beleuchten. Unter anderem ist auf Engel (2004),

Eisenberg (2013), die Duden-Grammatik (2005), Helbig/Buscha (2001), Bechara (2004), Cunha (2010), Busse/Vilela (1986), Vilela (1999), Ilari et al. (2008), Gärtner (1998) und De Azevedo (2008) zu verweisen.

Dagegen liegen nur sehr wenige Arbeiten vor, die sich mit dem Thema fester Präpositionen bzw. PE kontrastiv befassen. Es lässt sich gegenwärtig nur eine kontrastive Arbeit zu einer romanischen Sprache mit dem Deutschen als Vergleichssprache finden. Domínguez Vázquez (2005) vergleicht in ihrer Untersuchung der Präpositivergänzungen³ die deutsche und die spanische Sprache. Sie setzt sich in ihrer Studie grundsätzlich mit der Semantik der Präpositionen in beiden Sprachen auseinander und liefert mit ihrer gründlichen Betrachtung des Phänomens wertvolle Befunde sowohl für die Romanistik als auch für das Fach DaF. Nicht zu übersehen ist die Bedeutung einer solchen Arbeit für weitere Studien, wie die vorliegende Arbeit, die sich mit Präpositionen kontrastiv befassen und neben dem Deutschen eine romanische Sprache zur Grundlage haben.

Fries (1988b) beschäftigt sich ebenfalls mit Präpositionen und Präpositionalphrasen und kontrastiert dabei Deutsch und Neugriechisch. Weiterhin lassen sich einige Beiträge zum Sprachpaar Deutsch und Rumänisch finden, u.a. der Artikel von Iroaie (2004:241ff.) über den Stellenwert präpositionsvalenter Nomina in Wörterbüchern. Ferner ist Kojačević (2010) zu nennen, wo PE als ein häufiger Fehlerbereich bei bosnischen, serbischen und kroatischen DaF-LernerInnen untersucht worden sind. Im Vergleich hierzu zielt die vorliegende Arbeit jedoch nicht nur auf die Untersuchung der Fehler, sondern soll darüber hinaus einen Beitrag zur kontrastiven Erforschung der PE im Allgemeinen leisten und die Ergebnisse für brasilianische LernerInnen didaktisch nutzbar machen.

2.2 Fremdsprachendidaktischer Forschungsstand

Zweisprachige Materialien für das BP und das Deutsche, welche feste PE gezielt behandeln, lassen sich in der Literatur nicht finden. So widmet sich das *Kleine Lexikon der Präpositionen Portugiesisch-Deutsch* von Azevedo do Campo (1999) nicht den verbspezifischen PE. Azevedo do Campo (1999:5f.) betrachtet überwiegend die nicht semantisch leeren Präpositionen und Präpositionalphrasen, also die präpositionalen Adverbialergänzungen und -angaben. Da jene Präpositionen und Präpositionalphrasen eine enge linguistische Verwandtschaft zu den verbspezifischen PE aufweisen, erfährt jenes Material jedoch ebenfalls Berücksichtigung. Dieses Lexikon kontrastiert dabei das europäische Portugiesisch (EP) und das Deutsche, kann jedoch wegen des Fehlens an Erklärungen für die Zielgruppe DaF-LernerInnen aus didaktischer Perspektive nicht als für die Zwecke dieser Arbeit geeignet gelten.

³Bei Domínguez Vázquez findet der Begriff *Präpositivergänzung(en)* in Anlehnung an die Terminologie von Engel (2004) Anwendung. Bei seiner Kategorisierung der Ergänzungen in der deutschen Sprache verwendet Engel den Begriff *Präpositivergänzung*. In dieser Arbeit wird der Terminus *Präpositionalergänzung* gebraucht.

Weiterhin sind einige einsprachige Materialien sowohl für das Deutsche als auch für das Portugiesische verfügbar. Für das Deutsche ist hier auf das dreibändige *Wörterbuch deutscher Präpositionen* von Wolfgang Müller (2013) zu verweisen, welches sich primär an DeutschlernerInnen verschiedener Muttersprachen richtet. Hier wird der Gebrauch von 5500 deutschen Verben, Substantiven, Adjektiven und Adverbien mit deren jeweiligen präpositionalen Anschlussmöglichkeiten alphabetisch dokumentiert. Das von Ventura und Caseiro (1998) herausgegebene Wörterbuch der Verben mit festen Präpositionen – in Originalsprache: *Guia Prático de Verbos com Preposições* – hat 1800 portugiesische Verben mit festen Präpositionen zum Inhalt und richtet sich hauptsächlich an FremdsprachenlernerInnen des Portugiesischen. Darüber hinaus stellt das syntaktische Wörterbuch der portugiesischen Verben von Busse (1994) – in Originalsprache: *Dicionário Sintático de Verbos Portugueses* – eine hilfreiche Quelle dar. Dieses Material bezieht sich wiederum nur auf das EP. Diese Materialien können jedoch bei der Entwicklung von lernerfreundlichen DaF-Materialien speziell für brasilianische LernerInnen nur als Grundlage gelten und unterstreichen somit den Bedarf an kontrastiven Untersuchungen sowie darauf aufbauenden Lehr- und Lernmaterialien für diesen Bereich.

3. Grundlegende Konzepte und Ansätze

Dieses Kapitel besteht aus drei Teilen, welche jeweils für die ausgewählte Thematik grundlegende Konzepte zum Inhalt haben. Zunächst wird auf einige Grundbegriffe aus dem Bereich der Fremdspracherwerbsforschung eingegangen, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf Lern- und Erwerbsproblemen von FremdsprachenlernerInnen liegt. Im zweiten Schritt wird der Valenzbegriff aufgrund seiner methodischen Relevanz für die vorliegende Arbeit erörtert und der didaktische Mehrwert der Valenz-/Dependenzgrammatik (auch *Abhängigkeitsgrammatik* genannt), in der die Valenztheorie ursprünglich formuliert worden ist (vgl. Welke 2011:1), präsentiert. So wird der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit aus der Valenzperspektive näher betrachtet. Schließlich wird ein Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und dem BP hinsichtlich der PE mittels kontrastiver Analyse theoretisch vorgenommen.

3.1 Grundbegriffe der Fremdspracherwerbsforschung

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit gründet auf der Fehleranalyse beim Gebrauch ausgewählter deutscher PE. Der Begriff der Fehleranalyse ist dabei zu verstehen als die „[...] Untersuchung sprachlicher Fehler nach Art und Ursache [...]“ (Bußmann 1990:239). Mithilfe der folgenden Fehleranalyse sollen somit Sprachfehler brasilianischer LernerInnen und deren Ursachen identifiziert und klassifiziert werden. Da diese Arbeit die Lern- und Erwerbsschwierigkeiten bei der Produktion von PE im Deutschen untersucht, wird zunächst

auf potenzielle Fehlerursachen allgemein eingegangen und im Anschluss daran der Fehlerbegriff näher abgegrenzt.

3.1.1 Fehler und Transfer

Um den Prozess des Fremdsprachenlernens erfassen zu können, werden fehlerhafte Äußerungen „[...] als zentrales Untersuchungsfeld der Sprachlehrforschung [...]“ (Edmondson/House 2011:218) mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht. Untersucht man die Interaktion mehrerer Sprachen bei SprachlernerInnen, rücken die Begriffe des *positiven Transfers* und der *Interferenzen* in den Mittelpunkt, da diese Konzepte in engem Verhältnis zu den Fehlerursachen stehen können (vgl. Müller-Lancé 2006:134). Diese Termini sind vor dem Hintergrund der behavioristisch orientierten Kontrastivhypothese entstanden und wurden von Lado (1957) eingeführt. Bei der Kontrastivhypothese ist besonders auf die Rolle der Muttersprache hinzuweisen, da sie davon ausgeht, dass „[...] Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprachen automatisch zu Lernschwierigkeiten [bzw. zu Fehlern] führen [...]“ (Königs 2010:756). Die Kontrastivhypothese klammert dabei andere potenzielle Schwierigkeitsfaktoren und Fehlerursachen aus, wie z.B. Lernmotivation, -methode, Materialien, Einfluss einer zweiten Fremdsprache, Übergeneralisierungen, usw., welche sich aus der Sicht aktuellerer Forschungsergebnisse zum Fremdspracherwerb ebenfalls als Ursachen von Lernschwierigkeiten benennen lassen. Daher wird diese Hypothese von vielen Theoretikern heftig kritisiert (vgl. u.a. Chomsky (1959), Selinker (1972)), die feststellen, dass der Spracherwerbsprozess nicht nur vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Muttersprache erfolgt.

In dieser Arbeit werden die beiden genannten Termini wie folgt verwendet: Unter *Transfer* ist allgemein der Prozess der Übertragung von Elementen und Strukturen von einer Grundsprache in eine Zielsprache zu verstehen (vgl. Reinfried 1998:96f.). So wird oft in der Fachliteratur davon ausgegangen, dass sich SprachlernerInnen beim Erwerb einer Fremdsprache am Sprachsystem bereits erworbener Sprachen orientieren, da die zuvor entwickelten und insbesondere im Falle der Muttersprache stark automatisierten sprachlichen Fertigkeiten Einfluss sowohl auf die Rezeption als auch auf die Produktion einer zu erlernenden Fremdsprache ausüben (vgl. Apeltauer 1997:78). Der Einfluss aus einer Grundsprache auf die Produktion der Zielsprache wird allgemein als Transfer bezeichnet (vgl. ebd.:83; Edmondson/House 2011:222). Sollte der zwischensprachliche Transfer Elemente oder Strukturen bedingen, die der Zielsprache nicht angemessen (*negativ*) sind, wird jener intersprachlicher Einfluss *Interferenz* genannt (vgl. ebd.). Wenn sprachliche Strukturen hingegen eine *positive* Übertragung in die Zielsprache darstellen, werden diese als *positive Transfers* gekennzeichnet und können Lernerleichterungen für FremdsprachenlernerInnen darstellen (vgl. ebd.). Daher liegen den beiden genannten Transferkategorien – *Interferenzen* und *positive Transfers* – dieselben Prozesse zugrunde,

nämlich der Rückgriff auf vorhandene Sprachkenntnisse, werden jedoch aufgrund ihrer unterschiedlichen Wertigkeit – gelungener und misslungener Transfer – mit zwei verschiedenen Begriffen belegt (vgl. Müller-Lancé 2006:135ff.). Der *Interferenz*begriff ist in der Forschung viel geläufiger als der des *Transfers* (vgl. ebd.:138), da *Interferenzen* als normwidrige Erscheinungen bzw. Fehler leichter zu erkennen und zu erfassen sind, während das Auftreten von *positiven Transfers* aufgrund deren Richtigkeit in der Zielsprache schwer nachweisbar ist (vgl. ebd.:140).

Die Transferierbarkeit sprachlicher Elemente findet sich nicht nur für Muttersprache und eine einzige Fremdsprache, sondern kann abhängig vom Lernaltersprofil variieren. Ist der Lerner/die Lernerin z.B. Drittspracherwerber, sind hier nicht nur Übertragungen aus der Muttersprache bzw. der Erstsprache, sondern auch aus der Zweitsprache möglich. Überdies zeigen Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zu Transfers, dass der Prozess der zwischensprachlichen Transferierbarkeit nicht nur interlingual motiviert ist. Demzufolge sind nicht alle Interferenzen, wie Vertreter der Kontrastivhypothese behaupteten (vgl. Königs 2010:756), der Kategorie muttersprachlicher Interferenzen zuzuordnen, sondern sie können auch in anderweitigen Lernfaktoren begründet liegen (vgl. Hufeisen/Neuner 1999:27). Hervorzuheben sind hier die intrasprachlichen Interferenzerscheinungen, welche aus falscher Analogiebildung in der Zielsprache stammen. Ein Beispiel liefert die Konstruktion des Perfekts im Deutschen: *Er hat gearbeitet* → **Er hat gefahrt*. Hierbei liegt die Fehlerursache eindeutig in der Unregelmäßigkeit der Zielsprache selbst und in der Übergeneralisierung der Regeln zum Perfekt im Deutschen (vgl. ebd.).

Interferenzerscheinungen lassen sich auf allen sprachlichen Ebenen finden (vgl. Müller-Lancé 2006:142). Inwiefern bestimmte linguistische Bereiche interferenzanfällig sind als andere, hängt von der jeweiligen Sprachenkonstellation ab (vgl. ebd.). Folgende Bereiche wurden in einer Untersuchung von Texten der deutschen und französischen Sportpresse als besonders interferenzlastig identifiziert: Interpunktion, Orthographie, Wortschatz/Semantik, Wortwahl/Junktion von Phrasen, Morphosyntax und Satzverknüpfung (vgl. ebd.). Laut Reinfried (1998:31) kann das Auftreten von Interferenzen in den oben aufgeführten und in weiteren sprachlichen Bereichen in Abhängigkeit von den linguistischen Eigenschaften der jeweiligen Sprachen variieren (vgl. ebd.). So ist davon auszugehen, dass Interferenzfehler vorwiegend auftreten, wenn „[...] die zielsprachliche Struktur stärker markiert, komplexer oder differenzierter ist als die ausgangssprachliche Struktur“ (ebd.:141). Hier tritt die Relevanz einer linguistischen Detailanalyse von zu vergleichenden Sprachen zutage. Überdies sind laut Brons-Albert (1994:98) interferenzbedingte Übertragungen auch aus der Zielsprache in die Muttersprache bzw. in die Ausgangssprache möglich. Als Beispiel hierfür gilt ihre Beobachtung, dass Deutsche aufgrund des morphologischen Einflusses des

niederländischen Begriffes *afstuderen* das Wort *abstudieren* anstelle des deutschen Begriffes *studieren* bevorzugten.

Der Fokus dieser Arbeit wird bei der Analyse des Untersuchungsphänomens ausschließlich auf Transfers aus der Muttersprache gerichtet und dabei insbesondere auf die Interferenzerscheinungen. Weitere inter- und intralinguale Transferquellen werden nur am Rande thematisiert und somit keiner Detailanalyse unterzogen.

3.1.2 Definition des Fehlerbegriffs

Unter dem Begriff *Fehler* ist je nach Auffassungsperspektive und Klassifikation Unterschiedliches zu verstehen. Aus linguistischer Sicht umfasst die Bezeichnung *Fehler* sprachliche Verstöße, welche von der Standardgrammatiknorm sowie von dem im Unterricht gegebenen Input abweichen (vgl. u.a. Edmondson/House 2011:219). Diese Definition beruht in erster Linie auf dem Kriterium der Grammatikalität. In diesem Sinne können Fehler – wie auch Interferenzfehler – in folgenden linguistischen Bereichen auftreten: Phonetik, Orthographie, Morphologie, Syntax, Lexik, Phraseologie und Stilistik (vgl. Bußmann 2002:214). Corder (1967:166f.) klassifiziert fremdsprachliche Abweichungen als *errors*, *mistakes* und *lapses*. *Errors* bezeichnen solche Fehler, welche von LernerInnen nicht selbst erkannt werden können, da diese nicht über ausreichendes Wissen in der Zielsprache verfügen, um eigene Fehler selbst zu korrigieren. Hingegen sind als *mistakes* fehlerhafte Äußerungen zu bezeichnen, welche LernerInnen nach Hinweis auf ihre eigenen Fehler selbst korrigieren können (vgl. ebd.). Aus den Ausführungen scheint zunächst der Begriff der *errors* besondere Aufmerksamkeit zu verdienen. So behauptet Achten (2005:31), dass *errors* ein größeres sprachliches Problem als die *mistakes* darstellen, da sie unbewusst zustande kommen und von den LernerInnen aufgrund fehlenden Wissens zur Zielsprache nicht wahrgenommen werden. Bei der Kategorie der *mistakes* handelt es sich hingegen um bereits verinnerlichtes Wissen, welches zum Zeitpunkt der Äußerung nicht abrufbar ist (vgl. Achten 2005:31). *Lapses* bezeichnen wiederum Flüchtigkeitsfehler, welche i.d.R. einmalig sind und vom Lerner aufgrund bereits vorhandenen Wissens vermieden werden können. Müdigkeit ist bspw. ein Faktor, welcher oft zu *lapses* führt (vgl. ebd.).

Der Fehlerbegriff im FSU weist laut Wegener (2000:271) für viele SprachlehrerInnen immer noch eine negative Konnotation auf. In der vorliegenden Arbeit sind Fehler an erster Stelle wie folgt zu verstehen: Sie dienen als „[...] ein Hinweis auf ein *bestimmtes Lernstadium* [und können u.a. auch als] ein *Zeichen für Lernerfolg*“⁴ (Wegener 2000:271) fungieren. Wegener bezeichnet Fehler als einen positiven Bestandteil des Lernprozesses und betont zu Recht, dass diese das Lernstadium der jeweiligen LernerInnen präzise wiedergeben können, indem noch nicht erfolgreich erworbene Strukturen durch das Fehlermachen deutlich zum Vorschein kommen. Weiterhin führt Wegener aus, dass Fehler den *Lernerfolg* kennzeichnen

⁴ Hervorhebungen nicht im Original.

können. Hieraus lässt sich der Bezug zu den intralingualen Fehlern ableiten, da diese als ein eindeutiges Zeichen für erfolgreiches Lernen interpretiert werden können, wie z.B. bei Übergeneralisierungen oder Unregelmäßigkeiten. Es gilt festzuhalten, dass Fehler ein unvermeidbarer Bestandteil des Spracherwerbsprozesses sind, welche zum einen individuelle Lernschwierigkeiten aufdecken und zum anderen die Internalisierung sowie Automatisierung bestimmter Lerninhalte bestätigen. Mithilfe der Fehleranalyse wird somit beabsichtigt, „[...] Aussagen über Transferprozesse, Lernschwierigkeiten und den jeweiligen Stand des Spracherwerbs“ (Bußmann 2002:214) zu machen, um wiederum Implikationen für die Unterrichtspraxis ableiten zu können.

3.2 Valenz

Im Deutschen lassen sich viele Konstruktionen finden, bei welchen eine feste PE gefordert wird. Das ist zum einen der Fall bei Funktionsverbgefügen, wie z.B. *mit jemandem in Verbindung stehen*. Funktionsverbgefüge sind dabei feste Wortverbindungen, welche sich aus einem Funktionsverb und einer Präpositional- oder Akkusativergänzung zusammensetzen können. Feste PE treten ebenfalls bei Kollokationen auf, wie z.B. *ins Gras beißen*. Unter Kollokationen sind Wortverbindungen mit einer eingeschränkten Kombinationsfähigkeit zu verstehen, deren Bestandteile häufig in einer bestimmten Kombination im Sprachgebrauch auftauchen (vgl. Reder 2006:20). Feste Verbindungen mit präpositionalen Bestandteilen lassen sich auch bei Sprichwörtern finden. Ein zentraler Sprachkontext, in dem feste PE häufig auftreten, betrifft ihre obligatorische Verwendung aufgrund der jeweiligen Verbvalenz. Beispiele hierfür sind *hoffen auf*, *warten auf* usw. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf diesen festen PE.

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wird aus einer valenztheoretischen Perspektive analysiert. Die Arbeit beruht auf Prinzipien der Valenztheorie, da die festen PE sich am besten aufgrund der übergreifenden Beziehung der Präpositionen zu den zugehörigen Verben beschreiben lassen. So werden unter PE aus Valenzperspektive *subklassenspezifische* Satzglieder verstanden, welche i.d.R. eine vom Verb festgelegte Präposition beinhalten (vgl. Engel 2002:23). Vor diesem Hintergrund sollen nun zunächst der Valenzbegriff und die Valenzebenen sowie -merkmale, welche für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind, näher beleuchtet werden. Im Anschluss werde ich die didaktischen Vorzüge einer valenztheoretischen Herangehensweise bei der Vermittlung von PE im DaF-Unterricht darlegen.

3.2.1 Der Valenzbegriff

Unter dem Begriff Valenz ist in erster Linie das Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Verb und seinen Aktanten zu verstehen (vgl. Engel 2004:16). Der Valenzbegriff lässt sich dennoch nicht nur auf die Verbvalenz reduzieren (vgl. u.a. Welke 2011:304ff.). Er bezieht sich

ebenfalls auf Substantive und Adjektive (vgl. Duden 2005:613).⁵ Da der Schwerpunkt dieser Arbeit der *verbalen* Valenz – aufgrund der besonderen Rolle des Verbs bei der Bestimmung von Ergänzungen und Angaben⁶ – gilt, wird hier nicht auf die zwei zuletzt genannten Wortarten als Valenzträger eingegangen. Substantivspezifische PE, wie z.B. *Garantie für, Achtung vor*, und adjektivspezifische PE, wie etwa *stolz auf, fähig zu* werden demzufolge nicht betrachtet.

Das Valenzkonzept wurde Anfang der 30er Jahre vom französischen Linguisten Lucien Tesnière entwickelt und steht im Zusammenhang mit dem auch von Tesnière eingeführten Modell der Dependenzgrammatik⁷ (vgl. Welker 2005:75; Pittner/Berman 2010:43f.). So ist die Valenztheorie in das Modell der Dependenzgrammatik einzuordnen (vgl. Welke 2011:1). In Deutschland gewann die Verbreitung des Valenzkonzeptes insbesondere durch eine Reihe von durch Gerhard Helbig publizierte Artikel dazu an Bedeutung (vgl. Welker 2005:75). Laut Helbig (1992:9) sind drei Valenzebenen – logische, semantische und syntaktische Valenz – zu unterscheiden. Diese Einteilung in drei Ebenen ist jedoch nicht unumstritten. Einige Theoretiker, wie Bierwisch (1983) und Wotjak (1984), behaupten, die logische und die semantische Valenzebene seien nicht voneinander zu trennen. Die drei Valenzdimensionen nach Helbig werden trotz definitorischer Uneinigkeiten aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die vorliegende Untersuchung erläutert. Nach Helbig (1992:9) ist davon auszugehen, dass die vom Verb bestimmten Leerstellen von Argumenten zu belegen sind. Diese vom Verb eröffneten Leerstellen werden als logische Valenz bezeichnet (vgl. ebd.). Die Argumente, die jene Leerstellen zu besetzen haben, verfügen wiederum über semantische Merkmale, die mit den semantischen Merkmalen des betreffenden Verbs übereinstimmen müssen. Hier ist dann die Rede von semantischer Valenz, welche auf der „[...] Kompatibilität oder Inkompatibilität der Bedeutungsmerkmale der beiden Kontextpartner [...]“ (Helbig 1992:8) beruht. Bei der syntaktischen Valenz geht es andererseits um die Festlegung der Anzahl der obligatorischen und fakultativen Aktanten und um ihre morphosyntaktischen Repräsentationen, d.h. durch welche Wortklassen die Ergänzungen – obligatorische Satzglieder – realisiert und repräsentiert werden (vgl. ebd.:9).

Nach einigen Autoren, u.a. Welker (2005:79ff.) und Schumacher (1986:358), ist die syntaktische Valenz von allen drei Valenzebenen die häufigste Ursache für Interferenzprobleme bei fremdsprachigen LernerInnen. So machen u.a. Helbig (1992:9) und Welker (2005:81) deutlich, dass das Nicht-Kennen der morphosyntaktischen Realisierungen der jeweiligen Ergänzungen das Verständnis in der Zielsprache beeinträchtigen kann.

⁵ Näheres zur substantivischen Valenz ist in der Arbeit von Klaus Welke (2011) zur Valenzgrammatik des Deutschen zu finden. Zuerst gewann durch Tesnière die Verbvalenz an Bedeutung und nur später fanden andere Wortklassen, wie die Substantive und Adjektive, ebenfalls Berücksichtigung (vgl. Welker 2005:75).

⁶ Die Begriffe Ergänzung und Angabe sowie die Rolle des Verbs in der Valenz werden im Laufe dieses und des nächsten Kapitels näher erläutert.

⁷ Bei der Dependenzgrammatik rückt das Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Verb als Regens und den von ihm abhängigen Satzgliedern in den Mittelpunkt. Abbildung 2 führt ein Beispiel zum Satzmodell der Dependenzgrammatik an.

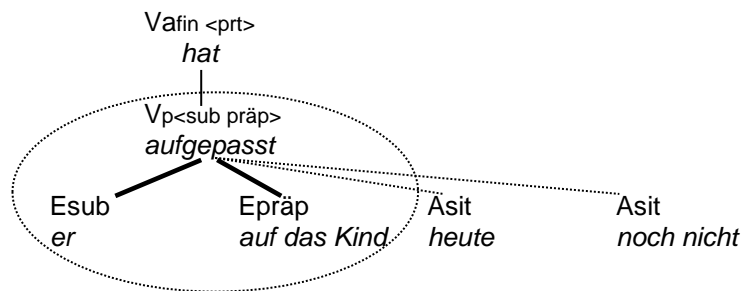
Weiterhin geht Helbig (1992:8f.) davon aus, dass diese Ebene v.a. für intersprachliche Schwierigkeiten sorgen kann. So können die morphosyntaktischen Repräsentationen im Deutschen anders belegt sein als ihre Entsprechungen im BP. Dies tritt z.B. beim Gegensatz der verbspezifischen PE (*jemanden*) nach etwas *fragen* im Deutschen zu ihrer Entsprechung im BP *zutage*, welche durch eine Akkusativergänzung, *perguntar algo* (*a alguém*), realisiert wird. Weitere morphosyntaktische Unterschiede werden in Kapitel 3.3.2.2 zum BP ausführlich beschrieben.

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein zentraler Aspekt der Präpositionen, welcher auf die morphosyntaktische Valenz Bezug nimmt, herausstellen. Es geht hier um ihre syntaktische Funktion als Ergänzungen, Angaben⁸ und Attribute (vgl. Eisenberg 2013:182). Laut Engel (2004:90) lassen sich Ergänzungen wie folgt definieren: „[Sie] [...] konstituieren mit dem (zentralen) Verb die Minimalstruktur des Satzes (und der meisten satzartigen Konstruktionen)“. So sind alle Satzglieder, die obligatorisch sind bzw. die vom zentralen Verb gefordert werden, als Ergänzungen zu kategorisieren. Um Angaben demgegenüber abgrenzen zu können, findet der Begriff der Maximalstruktur Verwendung. So werden Angaben als nicht vom zentralen Verb verlangte Satzglieder klassifiziert (vgl. ebd.) und können „[...] mit beliebigen Verben kombinierbar [sein]“ (Engel/Schumacher 1978:19).

Die Valenzlinguisten Engel (2004:16) und Helbig (1992:73) unterstützen diese Unterscheidung in Ergänzungen und Angaben, welche seit der Entwicklung des Valenzbegriffes bis heute immer noch umstritten ist (vgl. Domínguez Vázquez 2005:32). Hingegen kritisieren viele Theoretiker, u.a. Adamzik (1992), diese dichotome Einteilung, da die Grenzen bei der Klassifikation der Satzglieder in Ergänzung oder Angabe in einigen Fällen nicht scharf sind. Es herrscht somit klassifikatorische Uneinigkeit, die wiederum von Brons-Albert (1990:45) als ein nur theoretisches und nicht didaktisches Problem bezeichnet wird. Laut Brons-Albert (1990:45) ist es so gut wie unmöglich, an umfassendere Kriterien zu gelangen, welche beide Phänomene in allen Kontexten voneinander deutlich unterscheiden. Folgender Beispielsatz – *Er hat heute auf das Kind noch nicht aufgepasst* – soll anhand eines Diagramms nun die oben aufgeführten Erläuterungen zu Ergänzungen und Angaben illustrieren:

⁸ Weitere Bezeichnungen zum Begriff Ergänzungen sind: *Aktanten*, *Komplemente*, *Mitspieler* oder *Valenzpartner*. Angaben können wiederum als *Adjunkte* bezeichnet werden (vgl. Pittner/Berman 2010:45).

Abb. 1: Beispielsatz zur Erklärung der Termini Ergänzung und Angabe (nach Engel 2004:90)⁹



Aus dem Beispieldiagramm geht hervor, dass nur ein Subjekt (*er*) und eine Präpositionalphrase (*auf das Kind*) durch das Hauptverb *aufpassen* obligatorisch gefordert werden. Diese sind in diesem Zusammenhang jeweils Subjekt- und Präpositionalergänzungen. Hingegen sind *heute* und *noch nicht* nach dem Engelschen Ansatz (2004:92) als *Situativangaben* zu kennzeichnen, da diese fakultativ im Satz erscheinen können.

Verben können basierend auf der Anzahl ihrer obligatorischen Ergänzungen in ein-, zwei-, drei- und vierwertige Verben unterteilt werden (vgl. Pittner/Berman 2010:43f.). Das Verb *aufpassen* ist z.B. aufgrund seiner zwei Aktanten ein zweiwertiges Verb. *Trinken*, *lesen* und *beruhen* gelten ebenfalls als zweiwertige Verben (vgl. ebd.:44). Einwertige Verben sind hingegen z.B. *schlafen*, *niesen* und *aufblühen* (vgl. ebd.:43). Beispiele für dreiwertige Verben sind *geben* – *Das Mädchen gibt dem Verkäufer das Geld.* – und *sagen* (vgl. ebd.:44). Vierwertige Verben sind z.B. *bringen* und *liefern*, wie in *Die Mutter bringt dem verwöhnten Jungen das Frühstück ans Bett* (vgl. ebd.).¹⁰ Die Verben vergeben dabei ebenfalls morphosyntaktische Eigenschaften an die Ergänzungen, d.h. ob eine Ergänzung z.B. im Nominativ oder im Dativ zu erscheinen hat (vgl. ebd.).

3.2.2 Valenz aus der Perspektive der Sprachlehrforschung

Da Brons-Albert (1990) in ihrem Artikel zur Valenz im DaF-Unterricht u.a. das Phänomen der festen verbalen PE im Lichte eines valenzbegründeten Ansatzes näher betrachtet, werden nun ausgewählte Aspekte hiervon erläutert und in Beziehung zum Schwerpunkt dieser Arbeit gesetzt. Dabei argumentiere ich, dass Valenzaspekte eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Vermittlung grammatischer Inhalte – wie etwa PE – im DaF-Unterricht spielen.

Im Bereich der Satzgrammatik¹¹ sind zwei Grammatikmodelle maßgeblich, das traditionelle und das Valenz-/Dependenzmodell (vgl. Brons-Albert 1990:43). Laut Brons-Albert (1990:43f.) findet das Valenz-/Dependenzmodell im Vergleich zum traditionellen Modell, in

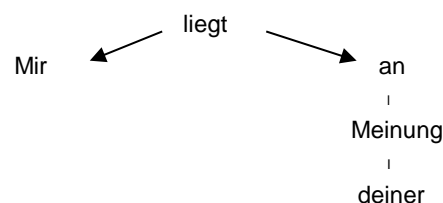
⁹ In der Abbildung stehen V für Verb, E für Ergänzung und A für Angabe. Esub steht für Subjektergänzung, Epräp für Präpositionalergänzung, Asit für Situativergänzung, Vfin<prt> für Auxiliarverb in finiter Verbform im Präteritum und Vp für Verb in Partizipform.

¹⁰ Ob es sich beim vierten Argument *ans Bett* tatsächlich um eine Ergänzung handelt, erscheint mir diskutabel. Ein mögliches Argument hierfür wäre, dass das Verb *bringen* eine implizite Richtungsangabe enthält und somit die vierte Ergänzung erfordert.

¹¹ Da PE aus syntaktischer Sicht als Teil der Satzgrammatik gelten, wird nun auf ein Satz-Grammatikmodell, welches auch Valenzaspekte zum Inhalt hat, näher eingegangen.

welchem die Satzglieder nach Subjekt und Objekt unterschieden werden, in die neueren Lehrwerke zunehmend Eingang. Sie stellt fest, dass dieses Modell aufgrund seiner Darstellung der Strukturen und weil es linguistische Termini vermeidet eine für den FSU geeignetere Grundlage darstellt. Dem liegt u.a. die Feststellung zugrunde, dass sich traditionelle Grammatikmodelle sehr stark an das Syntaxwissen ihrer BenutzerInnen anlehnen. In diesem Zusammenhang behauptet Brons-Albert (1990:46), dass „[...] pragmatische/semantische Zusammenhänge [, worauf sich das Valenz-/Dependenzmodell stützt,] für linguistisch nicht vorgebildete Lerner erheblich leichter aufzufinden [sind] als syntaktische“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird die Schnittstelle zwischen LernerInnen und lernerorientiertem Grammatikwissen ersichtlich. Semantischen und pragmatischen Eigenschaften der Verben wird eine wichtige Funktion als Mittel bei der erleichterten Vermittlung grammatischer Inhalte im DaF-Unterricht zugeschrieben. Um dies zu verdeutlichen, soll der aus Brons-Albert (1990:46) entnommene Satz *Mir liegt an deiner Meinung* einer Analyse im Valenz-/Dependenzmodell unterzogen werden (vgl. Brons-Albert 1990:44f.):

Abb. 2: Satzanalyse im Valenz-/Dependenzmodell (nach Brons-Albert 1990:44)



Aus dem Schema geht das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Verb und Aktanten deutlich hervor (vgl. ebd.; Engel 2004:16). Das Verb *liegen* legt als externes Regens die *Anzahl* und die *Art der Satzglieder* fest und dabei wird die ihm zugrunde liegende Minimalstruktur ersichtlich (vgl. ebd.). So erfordert dieses Verb zwei Ergänzungen, welche morphosyntaktisch als eine Dativergänzung und eine mit der Präposition *an* eingeleitete PE realisiert werden (siehe Abb. 2). Bei der Darstellung der PE *an deiner Meinung* wird auch deutlich, dass die Präposition *an* ebenfalls die Nominalphrase *deiner Meinung* in Bezug auf den Kasus regiert und somit wiederum als Regens zu bezeichnen ist. Das Substantiv *Meinung* regiert das Possessivpronomen *deiner*, das im Kasus mit dem Substantiv kongruiert.

3.3 Kontrastive Analyse

Kontrastive Studien leisten den synchronischen Vergleich unterschiedlicher Sprachsysteme (vgl. Fries 1988b:3f.). Eine linguistische kontrastive Vorgehensweise wurde für die beiden zu untersuchenden Sprachen gewählt, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten der jeweiligen Sprachen aufdecken zu können. Die auf Grundlage dieser

Methode gewonnenen Ergebnisse können weiterhin für den FSU von großem Vorteil sein, indem sie bei der Unterrichtsvorbereitung und der Erklärung bestimmter Grammatik- sowie Wortschatzphänomene Einsatz finden können; die Kontrastive Linguistik ist mithin zentral für die Fehleranalyse und die Erstellung von Übungsmaterialien nutzbar (vgl. Hufeisen/Neuner 1999:23f.). Die folgende kontrastive Analyse nimmt dabei das Deutsche als Ausgangssprache und das BP als Vergleichssprache.

Zunächst soll das Phänomen der *Präpositionen* im Allgemeinen thematisiert werden, wobei linguistische Aspekte, die in engem Bezug zur Produktion von PE stehen, näher beleuchtet werden. Hier ist es für die Differenzierung zwischen *normalen* Präpositionen und solchen in PE hilfreich, eine einführende Betrachtung der Präpositionen insgesamt in den betreffenden Sprachen vorzunehmen. Überdies ist der Einblick in die jeweiligen Präpositionalssysteme für die Entwicklung und Aufbereitung von didaktischen Materialien, welche einen sprachkontrastiven Fokus haben, unabdingbar, da fundamentale Unterschiede zwischen den zu untersuchenden Sprachen bereits auf der Ebene der Präpositionen zu Tage treten. Eine theoretisch fundierte Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien kommt dabei m.E. nicht ohne eine linguistische Grundreflexion aus.

Wie Domínguez Vázquez (2005:120ff.) schon in Bezug auf die deutschen und spanischen Präpositionen feststellt, lässt sich auch für die deutschen und brasilianischen Präpositionen keine einheitliche Klassifikation finden. In Hinblick auf morphologische und syntaktische Aspekte von Präpositionen können nach Domínguez Vázquez (2005:117f.) folgende Teilbereiche untersucht werden: Morphosyntax, Position, Rektion, inkonsequenter Kasusgebrauch einiger Präpositionen, die Kontraktion der Präpositionen mit dem Artikel und Kasusopposition Dativ und Akkusativ (vgl. ebd.). Sowohl diese Aspekte, welche primär morphologische und syntaktische Merkmale von Präpositionen zum Inhalt haben, als auch die lexikalischen Eigenschaften von Präpositionen werden im Laufe der Unterkapitel 3.3.1.1 und 3.3.2.1 thematisiert.

3.3.1 Deutsch

3.3.1.1 Präpositionen

Präpositionen kommen im Deutschen in fast jedem Satz vor und weisen einen hohen Anteil an der Wortanzahl von Texten auf (vgl. Duden 2005:607). Insgesamt lassen sich ca. 19 Präpositionen aufführen, die eine hohe Regelmäßigkeit zeigen: *in, mit, von, auf, zu, bei, nach, um, für, aus, vor, über, durch, unter, gegen, hinter, bis, neben, zwischen* (vgl. ebd.). Die Präpositionen bilden kategorial eine Wortart und werden zu den Fügewörtern gezählt, welche wiederum den Funktionswörtern zuzuordnen sind (vgl. Helbig/Buscha 2001:351ff.). Fügewörter lassen sich nach Eisenberg (2013:182) in Präpositionen einerseits und Konjunktionen andererseits einteilen und haben die Funktion Wörter bzw. Wortgruppen miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Sie sind allein nicht satzgliedfähig und aus

morphologischer Sicht nicht veränderbar und nicht flektierbar (vgl. u.a. Eisenberg 2013:182). Weiterhin können Präpositionen zusammen mit einem Nomen, *mit Freunden*, einem Pronomen, *mit ihr*, oder mit einer Nominalgruppe bzw. Nominalphrase, *mit alten Freunden*, auftreten. Aus einer Verbindung zwischen einer Präposition und einer Nominalphrase entsteht eine Präpositionalphrase,¹² wobei Präpositionen als syntaktischer Kopf den Kasus der gesamten Konstruktion regieren (vgl. Pittner/Berman 2010:28). So regieren Präpositionen i.d.R. Nominalphrasen, wobei sie in einigen Fällen auch eine Adverbphrase fordern können, z.B. *ab morgen*, oder sogar eine weitere Präpositionalphrase, z.B. *bis auf den heutigen Tag* (vgl. ebd.). Hervorzuheben ist hier die Möglichkeit, Präpositionalphrasen durch ein Pronominaladverb zu substituieren, wie z.B. *auf dem Sofa* → *darauf* (vgl. ebd.). Die Kasusforderung der Präpositionen gilt weiterhin als ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Konjunktionen und Präpositionen (vgl. Helbig/Buscha 2001:351). Es lassen sich im Hinblick auf den geforderten Kasus zwei Hauptgruppen von Präpositionen unterscheiden, zu welchen i.d.R. folgende Kasus gehören können: *Akkusativ*, *Dativ* und *Genitiv*. Von den drei Kasus kommt der Dativ am häufigsten in präpositionalen Konstruktionen vor. So lassen sich einerseits Präpositionen anführen, welche nur einen Kasus regieren können, wie z.B. *mit* (stets mit dem Dativ) und *für* (stets mit dem Akkusativ). Andererseits sind Präpositionen zu finden, welche je nach Kontext (stilistisch und semantisch bedingt) zwei Kasus regieren können. Bei Präpositionen wie *wegen*, *während*, *trotz*, usw. ist die Wahl des Kasus stilistisch motiviert, wobei nur der Dativ und der Genitiv Anwendung finden können. Der Unterschied in diesem Fall liegt grundsätzlich darin, dass der Genitiv meistens in der Schriftsprache zu finden ist, während der Dativ öfter im mündlichen Sprachgebrauch auftritt (vgl. Pittner/Berman 2010:23). Bedeutungsunterscheidende Kasusreaktion findet sich bei folgenden Präpositionen: *in*, *neben*, *hinter*, *vor*, *über*, *unter*, *an*, *auf*, *zwischen* (vgl. Eisenberg 2013:182f.). Dies sind die sogenannten Wechselpräpositionen, welche entweder den Akkusativ, im Falle einer bezeichneten räumlichen Veränderung, oder den Dativ bei der Bezeichnung statischer Lagen regieren (vgl. Duden 2005:616).¹³ Hinzu kommen die Präpositionen *plus*¹⁴, *minus* und *entlang*, welche sogar alle drei oben erwähnten Kasus regieren können, jedoch ohne dass dieser Unterschied Einfluss auf die Satzbedeutung hat,

¹² Phrasen werden nach Engel (2004:14f.) als Ansammlungen von Wörtern in Wortgruppen definiert. Diese Wörter stehen innerhalb einer Phrase in einer Abhängigkeitsrelation zueinander. In jeder Phrase gibt es einen Kopf, der die gesamte Phrase regiert, z.B. Nominalphrase (der Kopf der Phrase ist ein Nomen), Präpositionalphrase (der Kopf der Phrase ist eine Präposition), usw.

¹³ Diese Aufteilung der Präpositionen in zwei Hauptgruppen beruht auf dem Kriterium der Kasusreaktion der deutschen Präpositionen. Dennoch ist hier auf eine weitere dritte Kategorie einzugehen, wenn semantische Kriterien in Betracht gezogen werden. Diese Kategorie erfasst jene Präpositionen, welche keine feste Kasuszuweisung sowie keinerlei Bedeutung aufweisen. Als Gegenbeispiel gelten hier z.B. die Wechselpräpositionen, bei welchen der Kasus eine semantische Veränderung in der gesamten Präpositionalphrase verursacht. Da die Klassifikation dieser dritten Kategorie nicht nur nach dem Kriterium der reinen Kasusreaktion erfolgt, sondern die semantische Ebene von Präpositionen ebenfalls berücksichtigt werden muss, wurde diese hier nicht in der oben aufgeführten Aufteilung integriert. Als Beispiele hierfür sind verbregierte Präpositionen bzw. PE, wie z.B. *warten auf*, anzuführen. Ausführliche Informationen zu dieser Kategorie werden in Kapitel 3.3.1.2 gegeben.

¹⁴ Die Präpositionen *plus* und *minus* können sogar alle vier Kasus, inklusiv den Nominativ, regieren, z.B. *Drei Kinder plus ein Erwachsener gehen in den Zoo* (vgl. Duden 2005:620f.).

wie z.B. in *Sie sind den Weg entlang mit dem Fahrrad gefahren, entlang des Wegs / dem Weg waren Tiere zu sehen* (vgl. Duden 2005:620f.).

Der Ausdruck Präposition lässt sich mit *das Vorangestellte* übersetzen (vgl. Duden-Grammatik 2005:607). Präpositionen lassen sich im Deutschen meist vor ihren Bezugswörtern finden, wie z.B. in *auf dem Tisch liegen Bücher*. In nachgestellter Position treten die so genannten *Postpositionen* eher selten auf, wie z.B. in den Syntagmen *dem Rathaus gegenüber* oder *die Promenade entlang fahren* (vgl. Eisenberg 2013:183). Weiterhin gibt es Zirkumpositionen, z.B. *um Gottes willen*, wobei diese noch seltener auftreten (vgl. Duden 2005:607).

Hinsichtlich der Wortstruktur lassen sich Präpositionen im Deutschen nach morphologischen und rektionsgebundenen Kriterien¹⁵ in drei Kategorien – primäre, sekundäre und tertiäre Präpositionen – einteilen. Primäre Präpositionen, auch einfache Präpositionen genannt, sind z.B. *in, auf, mit, nach, um, vor, hinter, statt, während, wegen* (vgl. Duden 2005:607; Helbig/Buscha 2001:353). Primäre Präpositionen regieren i.d.R. den Akkusativ und/oder Dativ, selten den Genitiv (vgl. Helbig/Buscha 2001:353). Präpositionen wie u.a. *mithilfe (mit Hilfe), zufolge, anhand (anhand), anstelle (an Stelle)* und *aufgrund (auf Grund)* werden den komplexen bzw. sekundären Präpositionen zugeordnet (vgl. ebd.). Sekundäre Präpositionen regieren den Genitiv und haben keine Substantive, Verben oder Adjektive als Regens (vgl. ebd.:354). Auffällig ist hier ebenfalls die interne Struktur dieser Präpositionen, welche aus einer Präposition und einem Substantiv bestehen.¹⁶ Eine dritte Kategorie bilden die mehrteiligen bzw. tertiären Präpositionen. Diese setzen sich aus zwei oder mehreren Präpositionen zusammen. Das ist der Fall bei *im Verlauf(e) von, in Bezug auf, in Anbetracht von*, usw. (vgl. Duden 2005:607). Im Rahmen meiner Untersuchung finden nur die primären Präpositionen Berücksichtigung, da nur diese Bestandteile von PE sind.

Charakteristisch für das Deutsche ist weiterhin die Verschmelzung von Präposition und bestimmtem Artikel des Bezugswortes (vgl. Sieradz/Bordag 2014:11). Dies findet sich nur bei Artikeln im Dativ und/oder Akkusativ (vgl. Duden 2005:622). Hier ist die Frage, unter welchen Bedingungen solche Präposition-Artikel-Kontraktionsformen im Deutschen auftreten, von Relevanz für DeutschlernerInnen. Aus linguistischer Sicht ist davon auszugehen, dass die Entstehung der Verschmelzungsformen phonologisch bedingt ist und hauptsächlich mit der Unbetontheit des Artikels im Zusammenhang steht (vgl. Sieradz/Bordag 2014:12; Schaub 1979:69). Weitere Faktoren, die für die Entstehung von Kontraktionen verantwortlich sein

¹⁵ Andere Klassifikationen, die nur auf morphologischen Kriterien basieren, lassen sich auch in der Literatur finden. Für Näheres hierzu siehe z.B. Heringer (1995).

¹⁶ Bei Helbig/Buscha (2001:354) werden Präpositionen wie z.B. *anfangs, angesichts, bezüglich, betreffs, mittels, namens, dank, kraft, laut*, welche aus morphologischer Sicht als primäre Präpositionen klassifiziert wurden, ebenfalls als sekundäre Präpositionen bezeichnet, da diese aus Wörtern anderer Wortklassen abgeleitet wurden, z.B. *anfangs* (auf das Substantiv *Anfang* zurückzuführen). Aus diesem Grund ist in der Literatur oft die Rede davon, dass diese Präpositionen sich in einem Präpositionalisierungsprozess befinden. Unter Präpositionalisierung ist das Entstehen präpositionalwertiger Ausdrücke zu verstehen (vgl. Helbig/Buscha 2001:354). Hierbei setzen sich Wörter aus einer anderen Wortklasse zusammen und werden als ein präpositionswertiges Wort verwendet. Für Näheres hierzu siehe den Beitrag von Di Meola (2000) zur Grammatikalisierung deutscher Präpositionen.

können, sind ebenfalls „[...] Grammatikalisierungsgrad und (besonders) Frequenz der Präpositionen, Form des Artikels, Referenz der Nominalphrase“ (Nübling 2005:3). Betrachtet man die formalen Aspekte der Verschmelzungen näher, ist festzuhalten, dass die Präpositionen mit den meisten Verschmelzungsfällen i.d.R. einfache und sehr oft verwendete Präpositionen sind, z.B. *in, an, von, zu, bei, vor, hinter, über, unter, für, durch, auf, um* (vgl. Duden 2005:622), welche zum großen Teil auch innerhalb von PE auftreten können. Sowohl im mündlichen als auch schriftlichen Sprachgebrauch finden folgende Verschmelzungsformen sehr häufig Verwendung: *zum, zur, im, am, beim, vom, ins, ans, aufs*. In vielen Fällen sind die oben erwähnten Verschmelzungen sogar obligatorisch (vgl. ebd.). Dies ist der Fall z.B. vor substantivierten Infinitiven und Adjektiven, z.B. *ans Kochen denken* und *ins Reine schreiben*. Insgesamt ist festzuhalten, dass der Gebrauch von Präposition-Artikel-Kontraktionen im Deutschen stark auf sprachspezifischen Regeln beruht.¹⁷

Bis hierher wurden die Präpositionen im Wesentlichen nach ihren morphologischen und syntaktischen Eigenschaften beschrieben, nun sollen zuletzt ihre semantischen Eigenschaften dargestellt werden. In ihrer Bedeutung liegt der Unterschied zwischen *normalen* Präpositionen und Präpositionen in PE begründet. Nach Helbig (1991:91f.) lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Zum einen lassen sich somit Präpositionen finden, welche vom Verb (bzw. Substantiv oder Adjektiv) selegiert werden, i.d.R. semantisch leer und nicht austauschbar sind (vgl. ebd.). *Sie denken an ihre Zukunft, Er wartet auf den Bus und Das Volk hofft auf ein Ende der Krise*. Diese Gruppe von Präpositionen bildet den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit und wird im nächsten Unterkapitel im Detail beschrieben. Daneben ist eine zweite Klasse von Präpositionen Bestandteil von Adverbialbestimmungen, wobei sie eine deutliche Eigenbedeutung aufweisen, kommutierbar und nicht vom übergeordneten Wort festgelegt sind, wie z.B. *Er wartet auf/vor/neben/hinter dem Bahnhof* (vgl. ebd.). Hier verfügen die aufgeführten Präpositionen deutlich über eine lokale Bedeutung. Es lassen sich nach Helbig (1991:92) folgende Präpositionen in Adverbialbestimmungen finden, welche sich in vier semantische Gruppen unterteilen lassen:

Tabelle 1: Semantische Beziehungen deutscher Präpositionen (nach Helbig 1991:92)

Semantische Beziehung	Präpositionen
<i>Lokal</i>	abseits, an, außerhalb, auf, aus, bei, diesseits, durch, entlang, gegenüber, in, innerhalb, neben, über, vor, unter, zwischen
<i>Temporal</i>	ab, binnen, bis, in, innerhalb, nach, seit, vor, während
<i>Kausal</i>	aus, halber, anlässlich, durch, infolge, um ... willen, trotz, vor, wegen, zufolge
<i>Modal</i>	als, bei, mit, ohne, samt, anstatt, unter, außer, dank, gemäß

¹⁷ Näheres zur Verschmelzung von Präpositionen und Artikeln siehe Duden 2005:622f. und Sieradz und Bordag (2014). Hier findet sich eine aufschlussreiche Auflistung der linguistischen Situationen, bei denen jene Verschmelzungen im Deutschen obligatorisch sind.

Vergleicht man die in der Tabelle aufgelisteten semantischen Kategorien, ist festzustellen, dass einige Präpositionen, u.a. *in*, *vor*, *aus* und *bei*, verschiedene semantische Beziehungen ausdrücken können. Die Präpositionalgruppen *vor dem Computer* und *vor morgen* verdeutlichen den Gegensatz zwischen lokaler und temporaler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass einige Präpositionen polysem sind. Laut Eisenberg (2013:184) verfügen die meisten Präpositionen im Deutschen über eine lokale Bedeutung.

3.3.1.2 PE

Im Deutschen lassen sich neben den Präpositional- bzw. Präpositivergänzungen *Akkusativ-*, *Genitiv-*, *Dativ-*, *Verbativ-*, *Situativ-*, *Direktiv-*, *Expansiv-*, *Modifikativ-* und *Prädikativergänzungen* finden, welche ebenfalls vom Verb als Valenzträger bestimmt werden (vgl. Engel 2004:92). All diese Satzergänzungstypen können – je nach Valenz des jeweiligen Verbs – in Begleitung einer PE auftreten (vgl. ebd.). Somit sind PE als die dritthäufigste Ergänzungsart zu bezeichnen (vgl. Schumacher et al. 2004:33). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Situativ- (*((wohnen) auf dem Lande)*), Expansiv- (*((verbreiten) um sieben Meter)*) und Direktivergänzungen (*((reisen) ins Heilige Land)*) im Deutschen ebenfalls eine Präposition als Kopf der Präpositionalphrase verlangen (vgl. Engel 2004:396). Hier grenzen sich die präpositionshaltigen Ergänzungen durch ihre syntaktische Funktion als Adverbien, durch die Austauschbarkeit und die beibehaltene Eigensemantik der verwendeten Präposition von den PE ab, wie z.B. *Ich wohne vor, hinter, gegenüber, bei, in dem Landgericht*. PE, wie z.B. *an die Kinder denken*, lassen sich hingegen wie folgt definieren: Sie werden wie bei allen Ergänzungen vorwiegend vom Verb als Valenzträger – aber auch von Substantiven und Adjektiven – gefordert und regiert und werden daher als Ergänzungen klassifiziert (vgl. Helbig 1991:92). Ferner sind PE im Vergleich zu den anderen Ergänzungen „[...] dem Prädikat nebengeordnet [...]“ (Eisenberg 2013:183). Hier ist auf eine sehr „[...] enge syntaktische Beziehung [...]“ (ebd.) zwischen Verb und PE hinzuweisen, da Verb und Präposition eine fixierte Bedeutungseinheit sind. So verlangen die Verben aufgrund ihrer zugrunde liegenden Valenz eine bestimmte Präposition mit einem bestimmten Kasus, wie z.B. *Er erinnert sich sehr gut an seinen ersten Auftritt in der Schule* und *Er zweifelt an seiner Liebe zu Marie*. Beide Verben, *(sich) erinnern* und *zweifeln*, fordern die Präposition *an* als Ergänzung. Abhängig vom jeweiligen Verb regiert jene Präposition entweder den Akkusativ (wie bei *sich erinnern*) oder den Dativ (wie bei *zweifeln*). Somit sind die Präposition und der dazu gehörende Kasus bei solchen Konstruktionen „[...] nicht frei wählbar, sondern fest“ (Duden 2006:607). Weiterhin ist charakteristisch für verbspezifische Präpositionen, dass diese über „[...] ihre eigentliche Bedeutung [...]“ (ebd.:613) nicht mehr verfügen und daher „[...] bedeutungsleer oder bedeutungsneutral [...]“ (ebd.) sind. Diese sind im Gegensatz zu den Präpositionen in den adverbialen Situativ-, Direktiv- und Expansivergänzungen

demzufolge nicht semantisch motiviert (vgl. Duden 2005:613; Helbig 1991:91), so dass keine festen Regeln zu den jeweiligen verbspezifischen Kontexten sowie zu den zugehörigen Präpositionen angegeben werden können. Rostila (2005:4) bringt die Besonderheit des Phänomens der festen PE auf den Punkt, indem sie feststellt, dass „[d]ie Präposition [...] [in der PE] [...] zusammen mit ihrem Regens zu einer größeren Einheit lexikalisiert [...]“ wurde (ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass keine Grammatikregeln notwendig sind, um verbspezifische PE im Deutschen zutreffend in Bezug auf *die Wahl der richtigen Präposition* verwenden zu können. Vielmehr rückt das lexikalische bzw. idiomatische Wissen ins Zentrum, dass solche Präpositionen mit den jeweiligen Verben eine fixierte lexikalische Struktur bilden. Um verbspezifische PE zutreffend in Bezug auf *die Wahl des richtigen Kasus* zu verwenden, wird wiederum grammatisches und z.T. lexikalisches Wissen vorausgesetzt. Ein weiteres Merkmal fester Präpositionen bildet ihre Nicht-Kommutierbarkeit. Der Verlust ihres semantischen Gehalts steht damit in engem Zusammenhang (vgl. Rostila 2005:137). Nur eine sehr geringe Anzahl von Verben kann mehrere PE regieren (vgl. ebd.:100). Dies kommt z.B. bei den Verben *sich freuen auf/über/an* und *reden mit/über* vor (vgl. ebd.). Hierbei zeigen jene Verben zusammen mit den jeweiligen Präpositionen Bedeutungs- bzw. Temporalunterschiede auf, wie z.B. *sich freuen über etwas/jemanden* und *sich freuen auf etwas/jemanden*. Charakteristisch für feste PE ist jedoch, dass diese nicht oder nur beschränkt austauschbar sind, wie folgende Beispiele belegen: *Hans sehnt sich nach Anerkennung*, aber nicht **Hans sehnt sich an/auf/über/mit Anerkennung* (vgl. Dürscheid 2005:41).

Hinsichtlich der morphologischen Struktur der deutschen PE fällt auf, dass diese auf einfachen Präpositionen – *an, auf, aus, bei, durch, für, gegen, in, mit, nach, über, um, von, vor, zu* – beruhen (vgl. ebd.:394). Verbspezifische PE können daher nur den Akkusativ oder den Dativ regieren (vgl. Hentschel/Vogel 2009:459). Außerdem weisen PE verschiedene morphosyntaktische Realisierungsformen auf. Bei Engel (2004:100) werden u.a. folgende Ausdrucksformen aufgeführt:

Tabelle 2: Syntaktische Realisierungsformen der PE im Deutschen (vgl. Engel 2004:100)

1. Präpositionen in Begleitung einer Nominal- oder Pronominalphrase: z.B.: <i>Sie hatte sich sehr oft <u>mit diesen Personen</u> / <u>mit ihnen</u> beschäftigt.</i>
2. Präpositionen in Form eines Präpositionaladverbs (da +(r) + Präposition): z.B.: <i>Sie hatte sich <u>damit</u> sehr oft beschäftigt.</i>
3. Nebensatz + (oft) Korrelat z.B.: <i>Sie hatte sich sehr oft <u>damit</u> beschäftigt, <u>wie sie den Theorieteil aufbauen sollte.</u></i>
4. Infinitivkonstruktion + (oft) Korrelat z.B.: <i>Sie hatte sich <u>darauf</u> eingestellt, <u>mit ihrer Familie in den Urlaub zu fahren.</u></i>

Die Realisierungsform (1) *Präposition + Nominal-/Pronominalphrase* wird nicht mithilfe eines Präpositionaladverbs oder Korrelats realisiert. Das Hilfswort *da* ist als ein Adverb zu klassifizieren und deshalb werden Konstruktionen, welche aus *da + Präposition* bestehen, mit dem Begriff *Präpositionaladverbien* versehen (vgl. Engel 2004:392). Bei den

Präpositionen, bei denen ein Vokal am Wortanfang auftritt, wird der Konsonant *r* zwischen beiden Elementen hinzugefügt, wie in *da+auf* → *darauf* (vgl. Engel 2004:392). Im Rahmen des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird ausschließlich auf die Realisierungsform *Präpositionen + Nominal- oder Pronominalphrase* eingegangen, welche das Grundmuster für die Bildung und Verwendung der anderen unter 2 bis 4 aufgeführten Realisierungen darstellt. Engel (2004:106ff.) listet anhand ausgewählter Verben die Satzmuster deutscher Sätze mit deren jeweiligen Ergänzungen und Angaben der Form *Präposition + Nominal-/Pronominalphrase* auf. Dies ist in etwa die Auswahl an Verben, die dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache und unterschiedlichen Lexika zur Valenz zugrunde liegt (vgl. ebd.). So richtet sich Engel (2004:106ff.) nicht nur nach linguistisch orientierten Quellen – wie etwa Valenzlexika – sondern auch nach den Richtlinien bekannter Sprachtests, welche vorwiegend den DaF-Unterricht zur Grundlage haben. Im Anhang ist eine Übersicht jener Satzmuster in tabellarischer Form zu finden (vgl. Anhang, S. 77). Weitere mögliche Realisierungsformen von PE und eine umfassende Verben- und Beispielliste siehe Engel (2004:106-117).

Nachdem die wesentlichen Eigenschaften verbspezifischer PE im Deutschen thematisiert wurden, wird nun im nächsten Unterkapitel auf Präpositionen und PE im BP eingegangen.

3.3.2 BP

3.3.2.1 Präpositionen

Genauso wie im Deutschen zählen Präpositionen im BP nicht zur Kategorie der flektierbaren Wörter und sind als nicht satzgliedfähige Wörter zu klassifizieren. In den linguistischen Arbeiten zum BP scheint die Wortklasse der Präpositionen jedoch weniger Beachtung als im Deutschen zu erfahren. Dies lässt sich anhand des Zitats von Ilari et al. (2008:623) belegen: „Traditionell wird die Klasse der Präpositionen von den Grammatiken als eine Liste mit wenigen Angehörigen behandelt“¹⁸ (ebd.). Ein Beispiel hierfür liefert die Grammatik *Nova gramática do português contemporâneo* von Cunha und Lindley-Cintra (1991), in welcher die Gesamtzahl der Präpositionen im BP mit 17 angegeben wird (vgl. ebd.). Diese Präpositionen sind *a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por (per), sem, sob, sobre* und *trás*. Dagegen geht Perini (2010:312) davon aus, dass sich der gesamte Bestand im BP auf ca. 50 präpositionale Einheiten beläuft. Whitlam (2010:176ff.) bezeichnet die folgenden sechs Präpositionen als die Grundpräpositionen des BP: *a, com, de, em, para, por*. Dies sind nach Ilari et al. (2008:624) auch die häufigsten Präpositionen im BP: *de* (31%), *em* (27%), *para* (12%), *a* (10%), *com* (8%), *por* (5,5%). Zusammen stellen sie somit über 80% aus einer Korpusgröße von 5.125 präpositionalen Einheiten (vgl. ebd.).

¹⁸ Im Original „Tradicionalmente, a classe das preposições tem sido tratada pelas gramáticas como uma lista de poucos membros“ (Ilari et al. 2008:623).

Im Gegensatz zum Deutschen lassen sich im BP stets nur Präpositionen und keine Post- oder Zirkumpositionen finden (vgl. u.a. Cunha 2010:321ff.; Whitlam 2010:176ff.; De Azevedo 2008:196f.; Bechara 2004:300ff.; Gärtner 1998:271ff.).

Ähnlich wie im Deutschen werden die Präpositionen im BP anhand morphologischer Kriterien in einfache und mehrteilige Präpositionen unterteilt (vgl. ebd., Ilari et al. 2008:624). Unter kontrastiven Gesichtspunkten fällt jedoch auf, dass sich die Präpositionen des BP im Gegensatz zum Deutschen nicht nach der Rektion kategorisieren lassen. Einfache Präpositionen bestehen nur aus einem Wort, wie z.B. *em*, *a*, *com*, *para* usw., während mehrteilige Präpositionen über mehrere Einheiten verfügen. Dies ist der Fall bei *apesar de*, *a fim de*, usw. (vgl. Perini 2010:312; De Azevedo 2008:197). Wortgruppen mit präpositionaler Funktion werden in brasilianischen Grammatiken *locução prepositiva* genannt, da hier ein Adverb oder ein Substantiv von einer Präposition – i.d.R. *de*, *a* oder *com* – gefolgt wird, z.B. *O colégio ficava em frente a casa* (Die Schule war gegenüber dem Haus) (vgl. Bechara 2004:301). Im BP können ebenfalls zwei bis drei ähnlich wertige Präpositionen zusammen vor einem Bezugswort vorkommen, wie z.B. in *Andou por sobre o mar* (Er lief durch über das Meer) (vgl. ebd.).

Ähnlich wie im Deutschen bestehen Präpositionalgruppen im BP aus Elementen unterschiedlicher Wortklassen (vgl. Gärtner 1998:271ff.). So kommen Präpositionen im BP in Begleitung von Nomen und Nominalgruppen vor, z.B. *para o João* (für João) und *para aquelas moças simpáticas que conhecemos ontem* (für diese sympathischen Mädchen, die wir gestern kennengelernt haben) (vgl. ebd.:271). Weiterhin lassen sich diese wie auch im Deutschen zusammen mit Personal- und Reflexivpronomen finden, z.B. *para você/ele/ela* (für dich/ihn/sie) als ein Beispiel für eine Präpositionalgruppe mit Personalpronomen und *para si* (für sich) als ein Beispiel für eine Verbindung von Präposition und Reflexivpronomen. Adjektive bzw. Adjektivgruppen sowie Adverbien und Adverbgruppen können ebenfalls als Bestandteile präpositionaler Gruppen auftreten. Beispiele hierfür sind: *Não se faça de tola* (Stell dich nicht dumm!) als adjektivische Präpositionalgruppe und *longe daqui – de + aqui* (fern von hier) als adverbiale Präpositionalgruppe (vgl. ebd.:271f.).

Ähnlich wie im Deutschen erfahren einige Präpositionen im BP eine formelle Verschmelzung mit dem vorangehenden Artikel (vgl. Whitlam 2010:178ff.; Perini 2010:311ff.). Im Kontrast zum Deutschen kommen im BP obligatorische Präpositionalverschmelzungen nur bei den fünf häufigsten Präpositionen *de*, *em*, *por*, *a* und *para* vor. Aus kontrastiver Sicht ist festzuhalten, dass die Regeln zur Präpositionalkontraktion im BP stärker etabliert sind (vgl. ebd.). Im Unterschied zum Deutschen treten im BP Kontraktionen nicht nur mit dem bestimmten Artikel auf, sondern teilweise auch mit dem unbestimmten Artikel, mit Demonstrativpronomen und sogar mit Adverbien. Aufgrund dieser Unterschiede sind mögliche Realisierungsschwierigkeiten bei der deutschen Präposition-Artikel-Kontraktion bei

brasilianischen DaF-LernerInnen durchaus zu erwarten. Folgende Tabelle fasst die obligatorischen Präpositionalkontraktionen im BP zusammen:

Tabelle 3: Liste mit den obligatorischen Präpositionalverschmelzungen im BP (vgl. Whittam 2010:178ff.; Cunha 2010:318)

	Bestimmter Artikel	Unbestimmter Artikel	Demonstrativpronomen	Adverbien
em	<i>em+a(s): nas</i> <i>em+o(s): nos</i>	<i>em+um:num/huns</i> <i>em+uma(s): numa(s)</i>	<i>em+este(s): nestes; em+nesta(s): nestas</i> <i>em+esse(s): nesses; em+nessa(s): nessas</i> <i>em+aquele(s): naqueles, em+aquela(s): naquelas</i> <i>em+isto: nisto; em+isso: nisso; em+aquilo: naquilo</i>	Keine Kontraktion
de	<i>de+a(s): da(s)</i> <i>de+o(s): do(s)</i>	<i>de+uma(s): dura(s)</i> <i>de+um(s): dum(ns)</i> ¹⁹	<i>de+este(s): destes; de+desta(s): destas</i> <i>de+esse(s): desses; de+nessa(s): dessas</i> <i>de+aquele(s): daqueles; de+aquela(s): daquelas</i> <i>de+isto: disto; de+isso: disso; de+aquilo: daquilo</i>	<i>de+aqui: daqui</i> <i>de+aí: daí</i> <i>de+ali: dali</i>
por	<i>por+o(s): pelo(s)</i> <i>por+a(s): pela(s)</i>	Keine Kontraktion	Keine Kontraktion	Keine Kontraktion
a	<i>a+o(s): ao(s)</i> <i>a+a(s): à(s)</i>	Keine Kontraktion	Keine Kontraktion	Keine Kontraktion
para	<i>para+a: pra</i> ²⁰ <i>para+o: pro</i>	Keine Kontraktion	Keine Kontraktion	Keine Kontraktion

Eine Besonderheit des BP ist die im Gegensatz zum Deutschen fehlende Kasuszuweisung bei Präpositionen bzw. von einem voll ausgebauten Kasussystem generell. So werden Substantive bzw. Nominalgruppen keiner Deklination, wie dies im Deutschen der Fall ist, unterzogen. Daher erfolgt im BP keine Formveränderung der Artikel²¹ und/oder der Substantive bzw. Nominalgruppe, wenn diese in Begleitung einer Präposition auftreten. Anhand folgendes Beispielsatzes *Eles chegaram antes de mim* (Sie kamen vor mir an) wird dennoch ersichtlich, dass die Präposition *de* eine besondere Form des Pronomens *eu* (ich) verlangt, nämlich *mim* (mich/mir). Bei den in der Grammatik von Perini (2008:312f.) zu findenden Erklärungen ist jedoch nicht die Rede von einem Pronomen im Nominativ, im Akkusativ oder im Dativ. Neves (2008:555) erläutert hierzu, dass sich im BP einerseits pronomes do caso reto²²: *eu, tu/você, ele/ela, nós, vós, eles/elas; pronomes oblíquos átonos: me, te, se/o/a/lhe, nos, vos, se/os/as/lhes* und andererseits pronomes oblíquos tônicos: *mim/comigo, ti/contigo, si/consigo/ele/ela, nós/conosco, vós/convosco, si/consigo/eles/elas* finden lassen (vgl. ebd.). Die Pronomen *mim* und *ti* (siehe Kategorie *pronomes oblíquos tônicos*) treten nur hinter Präpositionen auf (vgl. ebd.:557). Alle anderen Pronomen dieser Kategorie – bis auf die etablierten Verschmelzungen mit *com*, z.B. *consigo*, welches nur in Begleitung dieser Präposition auftaucht – können entweder hinter einer Präposition oder allein im Satz stehen.²³ Daraus lässt sich an erster Stelle ableiten, dass einige Präpositionen im BP eine besondere Pronomenform fordern. Das ist der Fall z.B. bei

¹⁹ Ausschließlich im mündlichen Sprachgebrauch zu finden.

²⁰ Selten im formellen schriftlichen Sprachgebrauch vorhanden, vorrangig im mündlichen Sprachgebrauch.

²¹ Wie bereits erläutert wurde, unterliegen die Artikel im BP jedoch einer morphologischen Veränderung bei der Verschmelzungen mit einigen Präpositionen.

²² Für folgende aus dem BP entnommenen Fachtermini lassen sich keine eindeutige Übersetzung ins Deutsche aufgrund des fehlenden Kasussystems im BP finden. Alle drei Fachtermini beziehen sich auf die Kategorie der Personalpronomen im BP. Die sogenannten *pronomes do caso reto* könnten in diesem Fall mit dem deutschen Begriff *Personalpronomen im Nominativfall* gleichgesetzt werden. Für weitere Informationen zu den *pronomes oblíquos átonos* und *tônicos* siehe Neves (2008).

²³ Weitere Beispiele hierfür sind z.B. *para mim, sem mim, fora de mim* (bei der Präposition *fora* tritt die Personalpronomenform *mim* jedoch nicht auf, sondern die Form *eu*, z.B. *fora eu* und nicht **fora mim*).

den Präpositionen *de* (von), *para* (für) und *sem* (ohne). Überdies ist festzuhalten, dass diese Präpositionen im BP wiederum historisch festgelegte Formen der Personalpronomen regieren, welche keiner Kasusklassifikation im eigentlichen Sinne zuzuordnen sind.²⁴ Die Kasusrektion durch Präpositionen im Deutschen ist damit ein zentrales Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem BP und sollte brasilianischen LernerInnen bewusst gemacht werden, um Interferenzfehler vermeiden zu können.

Perini (2010:311) schlägt eine Unterteilung der Präpositionen nach ihrer Satzfunktion in *preposições predicatoras* (Prädikatspräpositionen) und in *preposições funcionais* (funktionelle Präpositionen) vor, welche der im Kapitel 3.3.1.1 dargelegten Einteilung der Präpositionen im Deutschen nach Helbig (1991) sehr ähnelt. Hier werden andere Begriffe bevorzugt, da Perini (2010) die Präpositionen im Lichte syntaktischer Kriterien betrachtet. Die erste Gruppe, Prädikatspräpositionen, umfasst jene Präpositionen, welche die Rolle eines Adverbials übernehmen können, z.B. *O garçom entrou na sala antes de mim* (Der Kellner trat vor mir ins Zimmer ein) und *A pianista tocou depois de mim* (Die Pianistin spielte nach mir.) (vgl. Perini 2008:312). Hier verfügen beide Präpositionen über eine temporale Bedeutung und fungieren somit als temporale Adverbien. Diese Kategorie von Präpositionen dient jedoch nicht nur zum Ausdruck temporalen, sondern auch lokaler, kausaler und modalen Adverbialverhältnisse. Einige Prädikatspräpositionen können genauso wie einige Präpositionen im Deutschen polysem sein. Folgende Beispiele sollen dies veranschaulichen: *as nuvens sobre a cidade* (die Wolken über der Stadt) und *o comentário sobre meu trabalho* (der Kommentar über meine Arbeit). Die sogenannten *preposições funcionais* (funktionalen Präpositionen) lassen sich der Kategorie Präpositionen in PE, wie diese im vorherigen Kapitel zu den deutschen Präpositionen beschrieben wurde, zuordnen (vgl. ebd.:312f.). Auf diese wird im kommenden Kapitel näher eingegangen. Aufgrund ihrer Desemantisierung werden diese Präpositionen mit den Termini *complemento preposicional* oder auch *preposições incolores* (farblose Präpositionen) versehen (vgl. u.a. Gärtner 1998:125; Vilela 1999:251).

3.3.2.2 PE

Genauso wie im Deutschen werden Präpositionen in PE im BP von einem übergeordneten Wort gefordert und bestimmt. Im Gegensatz zum Deutschen werden jene Präpositionen im BP laut Vilela (1999:251) nicht nur von Verben, Substantiven und Adjektiven regiert, sondern auch von Adverbien, wie z.B. *relativamente + a* im folgenden Satz: *Relativamente à transparência dos políticos, estamos conversados!* (In Bezug auf die Transparenz der Politiker, brauchen wir kein Wort mehr zu verlieren!) (vgl. ebd.).

Wie im Deutschen sind die Präpositionen in PE im Gegensatz zu den präpositionshaltigen Ergänzungen mit adverbialen Charakter im BP nicht austauschbar und weisen auch hier

²⁴ Für nähere Informationen zu Pronomen in präpositionalen Umgebungen im BP siehe Neves (2008:555ff).

keine erkennbare Bedeutung auf. Dagegen haben die nicht von einem übergeordneten Wort regierten Präpositionen, welche als Adverbialbestimmungen fungieren, eine Eigenbedeutung und können durch andere Präpositionen ersetzt werden. Betrachtet man folgenden Beispielsatz: *O Pedro voltou da fábrica* (Pedro kam aus der Fabrik), so lässt sich feststellen, dass es sich um eine valenzabhängige – und somit notwendige – Präpositionalphrase handelt, da der Satz ohne diese ungrammatisch wäre. Diese Präpositionalphrase ist jedoch keine PE, sondern eine Lokativergänzung, also eine valenzabhängige Adverbialbestimmung (vgl. Gärtner 1998:125). Um solche präpositionshaltigen Adverbialergänzungen von PE unterscheiden zu können, gelten die Abgrenzungskriterien, welche bereits in Kapitel 3.3.1.1 in Bezug auf das Deutsche dargestellt und erläutert wurden. Sollte die Präpositionalphrase durch ein Adverb ersetzt werden können, handelt es sich um eine adverbiale Ergänzung. Ein Beispiel hierfür liefert folgender Satz: *O João vem do cinema* (João kommt aus dem Kino) → *O João vem de lá* (João kommt von dort) (vgl. Gärtner 1998:125). Ist zudem die Präposition, nicht aber die Präpositionalphrase, ersetzbar, handelt es sich um eine präpositionshaltige Adverbialergänzung. Folgender Beispielsatz soll dies illustrieren: *O livro está sobre a/embaixo da/do lado da mesa* (Das Buch ist auf/unter/neben dem Tisch) (vgl. ebd.).

Da demgegenüber die Wahl der Präposition bei verbspezifischen PE im BP analog zum Deutschen semantisch nicht transparent ist, haben diese als fixierte lexikalische Einheiten zu gelten und werden auch als solche von brasilianischen Muttersprachlern gelernt (vgl. Godoy 2008:218f.).

Aus morphologischer Sicht fällt unter kontrastiven Aspekten weiterhin auf, dass nur wenige Präpositionen im BP als Bestandteile einer PE auftauchen können. Diese Präpositionen sind: *de, em, com, a, como, por* (vgl. Perini 2008:313f.). Mit dem Deutschen hat das BP gemein, dass die Verben stets nur einfache Präpositionen als Bestandteil von PE verlangen. Im Folgenden werden einige aus Perini (ebd.) entnommene Beispiele hierfür aufgeführt:

- (1) *A menina confia em todo mundo.* (Das Mädchen vertraut allen.)
- (2) *O chefe está contando com a gente.* (Der Chef rechnet mit uns.)
- (3) *O armário está cheirando a naftalina.* (Der Schrank riecht nach Mottenkugeln.)
- (4) *Você deve se comportar como um cavalheiro.* (Du solltest dich wie einen Gentleman benehmen.)
- (5) *O povo culpou o ministro pela (por+a) crise.* (Das Volk hat den Minister für die Krise beschuldigt).

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass strukturelle Ähnlichkeiten sowie auch Unterschiede zwischen beiden Sprachen bestehen. So macht der Satz (1) zum einen deutlich, dass sich die logische und semantische Verbvalenz in beiden Sprachen ähnelt. Das Verb *vertrauen* ist zweiwertig und fordert jemanden, der Träger der Empfindung ist und jemanden, der Quelle der Empfindung ist. Zum anderen lässt sich an Satz (1) feststellen, dass das Deutsche und das BP über verschiedene morphosyntaktische Realisierungen verfügen. So fordert das

Verb *confiar* im BP eine PE: *confiar em alguém*, während das deutsche Verb *vertrauen* eine Dativergänzung verlangt. Bei den weiteren Beispielen (2, 3, 4, 5) werden die Ergänzungen sowohl im BP als auch im Deutschen mit einer PE realisiert. Diese wiederum entsprechen in (2, 4, 5) den eindeutigen Übersetzungsäquivalenten der jeweiligen Präpositionen: (2) *contar com* → *rechnen mit*, (4) *comportar-se como* → *sich verhalten wie* → (5) *culpar alguém por algo* → *jemanden für etwas beschuldigen*. Bei der verbspezifischen PE in (3) *rieche nach* und deren Entsprechung im BP *cheirar a* liegt keine eindeutige Übersetzung der Präpositionen vor.

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 zur Valenz ausgeführt wurde, können die Unterschiede in der morphosyntaktischen Realisierung der Ergänzungen eine potenzielle Grundlage für Interferenzfehler darstellen. Um die Herkunft möglicher Fehler aufzudecken, werden nun ausgewählte verbspezifische Präpositionen des Deutschen und deren Entsprechungen im BP tabellarisch gegenübergestellt. Für die Erstellung der unten stehenden Tabelle wurde die deutsche Sprache als Ausgangspunkt genommen. Die verbspezifischen Präpositionen sind aus dem von Cornelsen herausgegebenen *Prüfungstraining Zertifikat Deutsch* (2008) entnommen, da dieses Material die linguistische Grundlage für die Erstellung des Fragebogens als Erhebungsinstrument der vorliegenden Untersuchung bildet. Nähere Erläuterungen zu diesem Material und zum Fragebogen werden im empirischen Teil (Kapitel 4.2.4) gegeben. Die Entsprechungen im BP zu den verbspezifischen PE beruhen auf Inhalten der Wörterbücher *Dicionário de Alemão-Português* (2009) und *PONS-Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch (Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch)* (2005). Die Tabelle ist in drei von einander unabhängige Kategorien eingeteilt: *Verben mit einer eindeutigen PE als Entsprechung in beiden Sprachen*, *Verben mit unterschiedlichen PE als Entsprechungen* und *differierende Ergänzungen in beiden Sprachen*. Die Auswahl der portugiesischen Entsprechungen zu den deutschen verbspezifischen PE erfolgte dabei primär nach formalen Kriterien und unter subjektiven Gesichtspunkten, indem jeweils eine der vielen existierenden potenziellen Entsprechungen im BP ausgewählt und den präpositionshaltigen Entsprechungen Vorzug gegeben wurde. Andere als die unten stehenden Entsprechungen für das BP sind somit ebenfalls denkbar. Die Auswahl der angemessensten Entsprechungen zu den einzelnen deutschen Präpositionen ist nicht immer eindeutig, da sich z.B. die Präposition *zu* sowohl mit *por* als auch mit *para* ins BP übertragen lässt. Dies hängt mit der Desemantisierung der jeweiligen Präpositionen zusammen. Die Gegenüberstellung soll daher nur einen Überblick über potenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Sprachen geben.

Tabelle 4: Liste mit PE im Deutschen und deren Entsprechungen im BP

Eineindeutige Entsprechungen		Nicht-eindeutige Entsprechungen		Keine präpositionalen Entsprechungen	
Deutsch	BP	Deutsch	BP	Deutsch	BP
mit etwas beginnen / anfangen	começar <u>com</u> algo	nach jemandem fragen	perguntar <u>por</u> alguém	nach etwas fragen	perguntar algo
sich für etwas bedanken	agradecer <u>por</u> algo	auf etwas antworten	responder <u>a</u> algo (z.B. uma carta)	antworten auf etwas	responder algo
sich beschweren über	reclamar <u>sobre</u> ; aber auch <u>de</u> algo/alguém	sich über jemanden/ etwas ärgern	aborrecer-se <u>com</u> algo/alguém	um etwas bitten	pedir algo
(jemandem) gratulieren zu etwas	dar os parabéns <u>por</u> ; parabenizar (alguém) <u>por</u> algo	auf jemanden/ etwas aufpassen	cuidar <u>de</u> algo / alguém; estar atento <u>a</u> algo/alguém		
sich entschuldigen für etwas	desculpar-se <u>por</u> algo	sich über jemanden/ etwas aufregen	incomodar-se <u>com</u> alguém/algo		
diskutieren über etwas	discutir <u>sobre</u> algo	an jemanden/ etwas denken	pensar <u>em</u> alguém/algo		
diskutieren mit (jemandem)	discutir <u>com</u> alguém (algo)	sich für etwas engagieren	empenhar-se <u>em</u> algo		
einladen zu etwas	convidar <u>para</u> algo (z.B. uma festa)	sich an jemanden/ etwas erinnern	lembrar-se <u>de</u> alguém/algo		
		auf etwas achten	estar atento <u>a</u> algo/alguém; tomar cuidado <u>com</u> alguém/algo		
		sich über jemanden/ etwas freuen	estar contente <u>com</u> alguém/algo		
		sich auf jemanden/ etwas freuen	estar ansioso <u>com</u> algo		

3.3.3 Zusammenfassung und (Fehler-)Prognosen

Aus den Befunden ergeben sich spezifische Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zwischen beiden Sprachen, aus denen sich (Fehler-)Prognosen für brasilianische DaF-LernerInnen ableiten lassen. Diese sind in Tabelle 5 als potenzielle (Transfers und) Interferenzabweichungen dokumentiert.

Unter *morphologischen* Gesichtspunkten treten Präpositionen in beiden Sprachen als unflektierbare Wörter auf und fungieren als Verbindungsglieder zwischen Wörtern und Wortgruppen. Das Inventar an verfügbaren Präpositionen ist vom Umfang her vergleichbar. Präposition-Artikel-Verschmelzungen sind in beiden Sprachen vorhanden. Dennoch hat das Deutsche sprachspezifische Eigenschaften (Genus des Bezugswortes und Auswahl des richtigen Kasus), welche brasilianischen DeutschlernerInnen unbekannt sein können.

In *syntaktischer* Hinsicht sind Präpositionen sowohl im Deutschen als auch im BP für sich allein nicht satzgliedfähig. Gemeinsam ist beiden Sprachen die Existenz von PE, in denen die Wahl der Präposition durch das regierende Verb festgelegt wird. Weiterhin sind

Präpositionen in beiden Sprachen vor ihren Bezugswörtern zu finden. Im Deutschen treten diese jedoch auch in geringerem Umfang in Post- und Zirkumstellung auf. Ferner lassen sich Präpositionen in beiden Sprachen anhand morphologischer Kriterien in primäre und sekundäre Präpositionen einteilen. Allerdings tritt im BP im Unterschied zum Deutschen keine Kasusreaktion bei Präpositionen auf. Die unterschiedliche Kasusreaktion der Wechselpräpositionen im Deutschen, welche mit Bedeutungsunterschieden korreliert, rückt im Hinblick auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit somit ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Aus *semantischer* Perspektive ist festzuhalten, dass Präpositionen polysem sein können. So können Präpositionen in beiden Sprachen temporale, lokale, kausale und modale Bedeutungen ausdrücken. In verbspezifischen PE sind die Präpositionen allerdings in beiden Sprachen semantisch intransparent und stellen mit dem Regens eine fixierte lexikalische Einheit dar. Problematisch sind hier jedoch die Bedeutungsentsprechungen der Präpositionen in verbspezifischen PE in beiden Sprachen, da ein 1:1-Verhältnis nicht immer besteht.

Im Folgenden soll Tabelle 5 einen Überblick über die potenziellen Abweichungen brasilianischer DaF-LernerInnen bei der Realisierung deutscher **verbspezifischer PE** geben:

Tabelle 5: (Fehler-)Prognosen für brasilianische DaF-LernerInnen

Morphologische Ebene	<p>Brasilianische DeutschlernerInnen können Schwierigkeiten bei der Kontraktion aus Präposition und bestimmtem Artikel im Deutschen zeigen. Bezüglich der PE im Deutschen können die obligatorischen Kontraktionen unterbleiben, z.B. vor substantiviertem Infinitiv: <i>*an das Kochen denken</i> anstatt <i>ans Kochen denken</i> oder vor Abstrakta: <i>*zu der Treue neigen</i> anstatt <i>zur Treue neigen</i>.</p>
Morphosyntaktische Ebene	<p>Aufgrund des fehlenden Kasussystems²⁵ bei Präpositionen im BP können brasilianische LernerInnen Schwierigkeiten bei der Realisierung der deutschen Kasus aufweisen, indem die Kasus den Präpositionen falsch zugewiesen werden. In diesem Zusammenhang nimmt die deutsche Kasusvariation nach den neun Wechselpräpositionen eine zentrale Rolle ein.</p>
	<p>Aufgrund der Bedeutungsleere der Präpositionen in verbspezifischen PE kann der angemessene Gebrauch der richtigen Präpositionen im Deutschen unterbleiben. Bei präpositionsregierenden Verben im Deutschen, deren potenziellen Entsprechungen im BP wiederum keine Präposition verlangen, kann die Realisierung der im Deutschen obligatorischen Präposition unterbleiben, z.B.: <i>Ich bitte um Hilfe!</i> → <i>*Ich bitte Hilfe! (Peço ajuda!)</i>.</p>
	<p>Bei präpositionsregierenden Verben im BP, welche im Deutschen wiederum keine Präposition verlangen, kann das Verb fälschlicherweise von einer Präposition begleitet werden, z.B.: <i>Gosto de morangos (Ich mag Erdbeeren)</i> → <i>*Ich mag von Erdbeeren</i>.</p>
	<p>Brasilianische DaF-LernerInnen können bei deutschen verbspezifischen PE, bei welchen sich die Präpositionen in beiden Sprachen unterscheiden, die im BP obligatorische Präposition auf das Deutsche übertragen, z.B. <i>esperar por (für)</i> → <i>*warten für</i> anstelle von <i>warten auf</i>.</p>
	<p>Brasilianische DaF-LernerInnen werden bei den verbspezifischen PE, welche über eine ähnliche oder gleiche morphosyntaktische Realisierungsstruktur verfügen, höchstwahrscheinlich keine Schwierigkeiten bei der Wahl der richtigen Präposition zeigen, z.B. <i>Er entschuldigte sich für die Unordnung in seinem Zimmer</i> → <i>Ele se desculpou pela (por+a) bagunça em seu quarto</i>.</p>

In Tabelle 5 wird die Semantik als ein interferenzanfälliger Fehlerbereich zu den deutschen PE nicht aufgeführt. Dies lässt sich damit begründen, dass PE in beiden Sprachen als semantisch intransparent zu klassifizieren sind und nur zusammen mit dem Regens jeweils eine fixierte lexikalische Einheit darstellen. Eben aus diesem Grund ist die Untersuchung von Interferenzfällen aus dem BP auf dieser Ebene nicht möglich, da PE im BP keine transparente Bedeutung aufweisen und somit keinen semantischen Einfluss auf die

²⁵ Die für die deutschen Präpositionen charakteristische Kasusreaktion wird dem Bereich der Morphosyntax zugeordnet, da eine eindeutige Abgrenzung von morphologischer und syntaktischer Ebene in diesem Kontext problematisch wäre.

Realisierung der deutschen PE ausüben. Diese Schlussfolgerung gilt auch für Interferenzen aus dem Deutschen bei der Produktion von PE im BP.

Im Gegensatz dazu sind auf der intrasprachlichen Ebene als semantische Interferenzquellen solche Übertragungen anzusehen, welche auf der adverbialen Bedeutung von Präpositionen gründen, z.B. ein Transfer der lokalen Bedeutung der Präposition *vor* auf eine PE. Semantisch transparente Präpositionen in Adverbialergänzungen würden somit als potenzielle Interferenzquelle bei der Realisierung von festen (semantisch intransparenten) PE infrage kommen. In der vorliegenden Arbeit sind jedoch intrasprachliche Interferenzerscheinungen nicht Gegenstand und werden in der weiteren Untersuchung ausgeblendet. Entsprechend beziehen sich die aufgestellten Fehlerprognosen vorwiegend auf die intersprachlichen morphosyntaktischen Realisierungen. Da die Sprachkontexte, bei denen eine Präposition-Artikel-Verschmelzung bei PE obligatorisch ist, sehr spezifisch – und in Bezug auf PE nur noch eingeschränkt erforscht – sind und das Ziel dieser Arbeit in der Identifikation von (Fehler-) *Tendenzen* begründet liegt wird im empirischen Teil der Fokus auf die morphosyntaktischen Prognosen gelegt. Die Konzeption der empirischen Untersuchung folgt dementsprechend einem auf die morphosyntaktische Ebene fokussierten Ansatz. Das Auftreten von fehlerhaften Kontraktionsfällen wird dennoch in Kapitel 4.3.2.4 thematisiert.

4. Empirische Untersuchung

Im Folgenden werden das Forschungsvorhaben und das Forschungsdesign, welche die Grundlage für die empirische Untersuchung bilden, näher beschrieben. Im Anschluss daran werden die Forschungsergebnisse in Kapitel 4.3 ausgeführt und analysiert. Das Kapitel 4.4 widmet sich der Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Befunde.

4.1 Forschungsvorhaben und Vorüberlegungen

Ziel dieser Studie ist es Aufschluss darüber zu geben, mit welchen Lernproblemen brasilianische DaF-LernerInnen in Bezug auf verbspezifische PE beim Erlernen der deutschen Sprache am meisten konfrontiert werden. So wird hier primär der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die morphosyntaktischen Strukturmuster – also die strukturellen Valenzrealisierungen – der Muttersprache der Befragten eine angemessene Performanz im Deutschen hinsichtlich des untersuchten Phänomens einschränken oder nicht. Daher müssen die aufgetretenen Fehler klassifiziert werden, wobei der Theorieteil dieser Arbeit als Grundlage zur Bewertung der Antworten dient. Mögliche Lernprobleme werden anhand schriftlicher Äußerungen untersucht, so dass die Anwendung deutscher verbspezifischer PE in mündlichen Kontexten bzw. in der interaktiven Kommunikation unberücksichtigt bleibt. So werden die in Kapitel 3.3.3 aufgelisteten Fehlerprognosen näher untersucht und in Bezug zu den zu erhebenden Daten gesetzt.

Die Daten wurden mithilfe eines Fragebogens erhoben, welcher aus einem sprachbiographischen und einem linguistischen Testteil bestand.²⁶ Neben den theoretischen Befunden und Fehlerprognosen lag der Ausarbeitung des Testteils die von Fries (1988a:331f.) angeführte Liste von Fehlertypen ausländischer DeutschlernerInnen zugrunde, zu deren ersten vier sich auch die in Tabelle 5 aufgeführten (Fehler-)Prognosen zuordnen lassen. Ausgehend vom morphosyntaktischen Schwerpunkt der empirischen Untersuchung verdienen die drei ersten Fehlerkategorien von Fries (1988a:332) besondere Aufmerksamkeit. Hervorzuheben ist ferner, dass die Ergebnisse der kontrastiven Analyse des Deutschen und des BP die Fehlertypen 5 und 6 nach Fries (1988a:332) bei der Verwendung von deutschen PE nicht erwarten lassen. Interessant ist zudem, dass auch in diesen sechs grundlegenden Fehlerkategorien Fehlrealisierungen von PE nicht der semantischen Ebene zugeordnet werden, sondern vorwiegend unter dem Aspekt fehlerhafter morphosyntaktischer Realisierungen betrachtet werden. Die Fehlertypen wurden von Fries (1988a:332) wie folgt erfasst:

1. Unangemessene oder falsche Wahl der Präposition
2. Falsche Kasus-Zuweisung
3. Fehlerhafte Auslassung der Präposition
4. Fehlerhafte Kontraktion der Präposition mit dem Artikel bzw. nicht durchgeführte Kontraktion
5. Fehlerhafte Auslassung des Artikels
6. Fehlerhafte Auslassung bestimmter Teile der Nominalgruppe

Fries (1988a:331f.) geht davon aus, dass die Ursache dieser Fehler nicht ausschließlich in der Muttersprache der LernerInnen zu finden ist, sondern auch in Sprachspezifika des Deutschen. Dies wiederum kann auch ein Hinweis darauf sein, dass Fehler ihren Ursprung nicht nur in den von den LernerInnen bereits erworbenen Fremdsprachen haben müssen. Fries (1988a:332) macht jedoch anhand folgendes Zitates: „Andererseits muß für die wissenschaftliche Erfassung *bestimmter auftretender Fehler* sowie für die *Ausarbeitung gezielten didaktischen Materials* die jeweilige *Muttersprache* der Lernenden als *zumindest eine fehlerbestimmende Faktorenkombination einbezogen werden* [...]“²⁷ deutlich, dass muttersprachliche Besonderheiten des BP ebenfalls einen Einfluss auf eine angemessene und grammatikalisch korrekte Verwendung fester PE ausüben können. So lässt sich wie bereits in Kapitel 3.1.1 angeführt postulieren, dass Fehler mindestens zweierlei sprachlichen Quellen – inter- und intrasprachlich – entstammen können.

²⁶ Der Fragebogen ist in dieser Arbeit als Oberbegriff zu verstehen sowohl für die Erhebung der sprachbiographischen Informationen als auch für den sprachlichen Testteil, da alle Daten in einem Fragebogen-Format erhoben wurden (vgl. Anhang, S. 78).

²⁷ Hervorhebungen von der Verfasserin dieser Arbeit eingefügt.

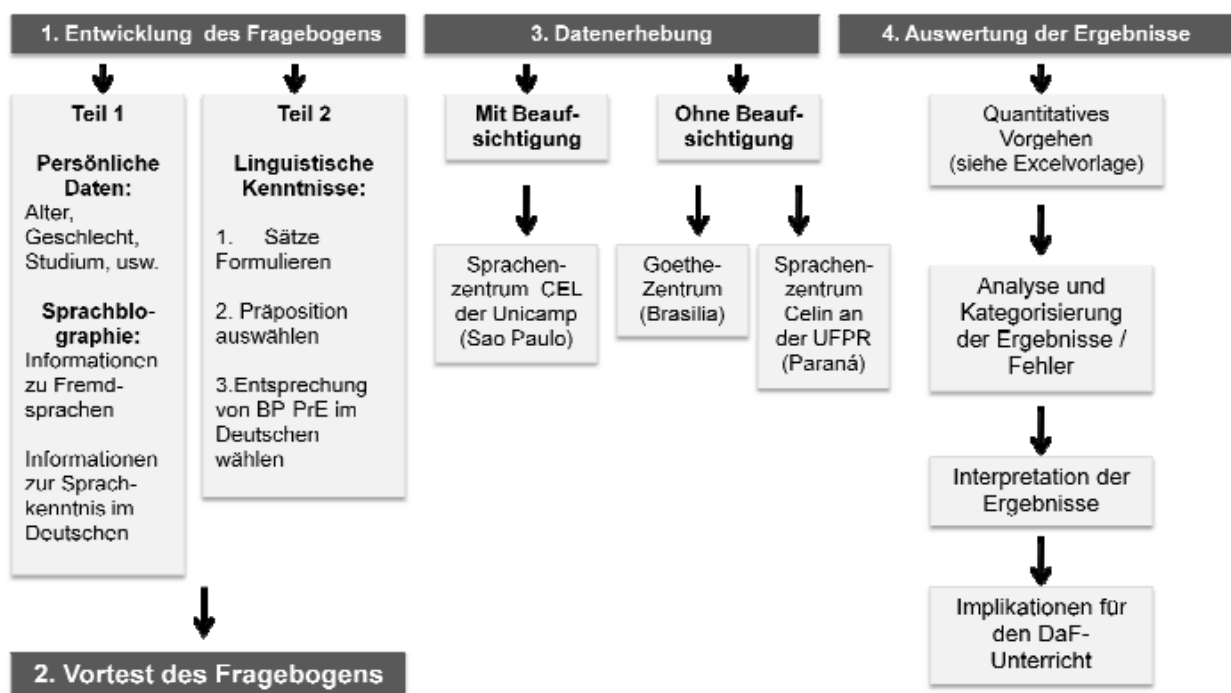
4.2 Forschungsdesign

Dieses Unterkapitel hat folgende Schwerpunkte zum Inhalt: *Entwicklungsschritte zur Datengewinnung, Erhebungsmethode und -instrument, Aufbau des Fragebogens und Auswertungsmethode.*

4.2.1 Ablauf der Untersuchung

Folgende Abbildung soll nun die Arbeitsschritte bei der Durchführung der empirischen Untersuchung veranschaulichen. Nähere Informationen zu den einzelnen Schritten werden im Verlauf dieses Unterkapitels gegeben.

Abb. 3: Ablauf der Untersuchung



4.2.2 Auswahl der Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie wurden an zwei Probanden-Gruppen erhoben, die anhand ihrer Niveaustufe unterschieden wurden. Die Befragten waren DeutschlernerInnen des Sprachenzentrums CEL (Centro de Ensino de Línguas) der Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), des Goethe-Zentrums in Brasília und des Sprachenzentrums Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) der UFPR (Universidade Federal do Paraná).²⁸ Bei der Planung der vorliegenden Untersuchung wurden die Niveaustufen A2 und B1 als Zielgruppen festgelegt, wobei die Niveaustufe B1 den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet und das Niveau A2 als Vergleichsgröße dazu dient. Die Auswahl dieser beiden

²⁸ Die Auswahl jener Universitäten bzw. der dazugehörigen Sprachenzentren geht auf meine vergangenen Aufenthalte als Praktikantin und DaF-Lehrerin an den jeweiligen Institutionen zurück. Praktika habe ich in diesem Zusammenhang hauptsächlich am CEL-Unicamp und am Goethe-Zentrum absolviert. Am Celin-UFPR war ich als DaF-Lehrerin während meines zweisemestrigen Studienaufenthalt an der UFPR im Rahmen des aktuellen binationalen Masterprogramms tätig. Somit konnte ich den Kontakt zu wichtigen Schlüsselpersonen jener Institutionen herstellen, die mich bei der vorliegenden Untersuchung sehr unterstützt haben.

Niveaus beruhte vorwiegend auf einer im Voraus durchgeführten Analyse zuverlässiger und skaliertener Prüfungsvorbereitungsmaterialien. So wurden folgende Materialien näher auf das zu untersuchende Phänomen hin analysiert: *Mit Erfolg zu Start Deutsch A1+A2, Deutschprüfungstraining Zertifikat - Deutsch B1, Mit Erfolg zu telc - Deutsch B2* und *Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat C1*. In den Niveaus A1 bis A2 erfahren die verbspezifischen PE keine Berücksichtigung. Hier werden Präpositionen hauptsächlich in Bezug auf ihre Funktion als Adverbien erläutert. Im Gegensatz dazu treten die PE in den Prüfungsmaterialien für die Niveaus B1, B2 und C1 auf. Da die erwähnten Materialien sich an den Richtlinien und Inhaltsvorgaben des GeR orientieren, wurden brasilianische DaF-LernerInnen, welche sich auf den Niveaus A2 oder B1 Niveaus bewegen, als Probandengruppe festgelegt. Somit wird hier ein Vergleich zwischen diesen beiden Gruppen angestrebt, da davon auszugehen ist, dass A2-Probanden aufgrund noch geringeren Wissens mit hoher Wahrscheinlichkeit einen größeren (Interferenz-)Fehleranteil als die B1-Probanden aufweisen werden, welche sich den Inhaltsangaben der untersuchten Prüfungsmaterialien zufolge mit verbspezifischen PE bereits auseinandergesetzt haben sollten.

Hierbei spielt die Lehrwerkwahl der jeweiligen Institutionen eine zentrale Rolle. Im CEL-Unicamp wird durchgehend mit dem Lehrwerk *Blaue Blume* gearbeitet. Hingegen wird das Lehrwerk *Schritte international* am Goethe-Zentrum als Hauptlehrmaterial herangezogen. Am Celin-UFPR wird hinsichtlich der hier zu untersuchenden Niveaus das Lehrwerk *Aussichten A2.1, A2.2, B1.1* bevorzugt, bei den Niveaus B1.2 und B1.3 wird jedoch mit dem *em-Brückenkurs B1* gearbeitet, in den Niveaus B1.2 werden die Lektionen 1-5 und in B1.3 die Lektionen 6-10 bearbeitet.²⁹ In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die vorliegende Untersuchung keine niveauspezifische Abprüfung der bereits gelernten Inhalte anstrebt. Hier geht es hauptsächlich darum, das Fehlerverhalten bzw. Fehlerprofil brasilianischer DaF-LernerInnen in Bezug auf feste PE näher zu erfassen, um daraus aussagekräftigere didaktische Implikationen für deren Vermittlung ziehen zu können. Da sich A2-LernerInnen höchstwahrscheinlich mit dem zu untersuchenden Phänomen auf der produktiven Ebene noch nicht befasst haben, tragen die Ergebnisse jener Niveaustufe zur Erhebung von Lernschwierigkeiten bei, welche sich aus einer unbewussten bzw. noch nicht erfolgten Auseinandersetzung mit dem Phänomen ergeben (*errors* nach der Fehlerklassifikation von Corder (1967)). Zu bedenken ist hierbei aber, dass die A2-LernerInnen aus der Einrichtung *Celin-UFPR* zum Zeitpunkt der Untersuchung einige PE bereits kennengelernt hatten, da diese im Lehrwerk *Aussichten* zum Niveau A1.2 in einigen zu lesenden Texten einbezogen sind. Innerhalb der Lektion 14 des Lehrbands zum Niveau A2.1 werden sogar nicht nur einige PE – *sich bewerben um, sich interessieren für, träumen von, sich freuen auf/über usw.* – eingeführt, sondern auch der Aufbau von Fragen mithilfe

²⁹ Sicherlich wäre an der Stelle eine inhaltliche Lehrwerksanalyse auf das untersuchte Phänomen hin sinnvoll. Die Beschreibung jener Ergebnisse würde jedoch den vorgegebenen Rahmen sprengen und findet hier deshalb keinen Eingang.

von PE näher erläutert. Eine scharfe inhaltliche Trennlinie zwischen den Niveaus ist daher nicht immer möglich und scheint lernmaterialabhängig gestaltet zu sein.

4.2.3 Erhebungsmethode und -instrument

Um eine präzise Fehler- bzw. Problemanalyse der deutschen PE leisten zu können, wurden die Daten mit einem Fragebogen erhoben. Unter einem Fragebogen ist hier eine schriftliche, wissenschaftliche Befragung ausgewählter Inhalte zu verstehen, welche „[...] durch eine theoriegeleitete Kontrolle *systematisch* vorbereitet und *zielgerichtet* [...]“ (Raithel 2006:64) aufbereitet wurden. Dieses Erhebungsinstrument wurde hier aufgrund seiner vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und Einsetzbarkeit gewählt. Überdies ermöglicht das Fragenbogenformat die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu erhebenden Werte zu erfassen.³⁰ Da die Zielgruppe aus einer relativ homogenen Gruppe brasilianischer DeutschlernerInnen besteht, wurde der Fragebogen aus Effizienz- und Logistikgründen online durchgeführt. Der Online-Fragebogen wurde mithilfe von *Google Drive*³¹ implementiert.

Die erste Online-Version des Fragebogens wurde zunächst mit 5 Probanden (4 BrasilianerInnen und 1 Guatemalteke³²) pilotiert. Ziel der Voruntersuchung war die inhaltliche und strukturelle Optimierung des Fragebogens. So wurden Änderungen zur Struktur und zu einigen Formulierungen hinsichtlich Verständlichkeit und Schwierigkeitsgrad der Fragen vorgenommen. In dieser Pretest-Phase entstand ebenfalls eine ungefähre Zeiteinschätzung für das vollständige Ausfüllen des Fragebogens, das ca. 25 Minuten in Anspruch nahm. Es wurde jedoch berücksichtigt, dass „[...] empirische Test[s] auf die nicht-antizipierbaren Konsequenzen [...] unersetzlich [...]“ (Raithel 2006:63) sind.

Das Befragungssetting weist Unterschiede bezüglich Erhebungsmethode, -ort und -zeitpunkt auf. Da der Fragebogen im Online-Format ausgefüllt wurde, war es nicht immer möglich, dass seine Bearbeitung unter Beaufsichtigung erfolgte. So haben ausschließlich die Probanden aus dem Sprachenzentrum CEL-Unicamp den Online-Fragebogen während der Unterrichtszeit und unter Beaufsichtigung ausgefüllt. Die Versuchspersonen haben somit im Sprachlabor jener Einrichtung den Fragebogen bearbeitet und wurden von ihrer Lehrkraft vom Beginn bis zum Ende der Datenerhebung begleitet. Die Antworten der TeilnehmerInnen der anderen zwei Institutionen kamen hingegen ohne Kontrolle zustande. Hier wurde das von mir auf Portugiesisch verfasste Anschreiben in E-Mail-Form an die A2 und B1-Gruppen der jeweiligen Institutionen weitergeleitet. Die betroffenen Lehrkräfte am Celin-UFPR haben ihren TeilnehmerInnen zuvor im Präsenzunterricht Informationen zum Ausfüllen des Fragebogens und zur Bedeutung ehrlicher und spontaner Antworten (ohne das Heranziehen

³⁰ Bei der Erstellung des Online-Fragebogens habe ich mich wesentlich auch an Raab-Steiner und Benesch (2010) orientiert.

³¹ <https://drive.google.com/>

³² Aufgrund der Schwierigkeit Probanden vor Ort in Leipzig zu gewinnen wurde hier ebenfalls ein Spanischsprecher in die Pilotphase einbezogen. Die in der Pilotphase erhobenen Daten sind jedoch nicht in die Ergebnisse Untersuchung eingeflossen. Hier ging es ausschließlich um die Erprobung des Fragebogens.

jeglicher Hilfsmittel, wie z.B. Wörterbücher) gegeben. Das linguistische Thema wurde hierbei nicht erwähnt. Als Nachteil erweist sich hier die Unkontrollierbarkeit der Befragungssituation, z.B. bei Verständnisproblemen, Einfluss anderer Personen usw. (vgl. u.a. Raithel 2006:66). Da es in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen um die Ergebnisse der zwei Niveaus geht, wird hier auf eine Unterteilung und Analyse der Daten nach Erhebungssituationen verzichtet.

4.2.4 Aufbau des Fragebogens

Der Online-Fragebogen bestand aus zwei Hauptteilen, welche sich thematisch voneinander unterscheiden. Im Teil 1 wurde nach persönlichen und sprachbiographischen Angaben gefragt. Der Teil 2 erhob linguistische Daten zu PE im Deutschen. Die Mehrheit der Fragen wurde in Form geschlossener Fragen in *Multiple-Choice-Format* präsentiert. Erläuterungen zur Untersuchung sowie Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Portugiesisch gegeben (siehe Anhang, S. 78). Da das Verstehen der Fragen von zentraler Bedeutung ist und folglich zur erfolgreichen Datengewinnung nötig, wurden alle Fragen ebenfalls in beiden Sprachen verfasst. Die im zweiten Hauptteil untersuchten verbspezifischen PE wurden aus *Deutschprüfungstraining Zertifikat - Deutsch B1* vom Cornelsen-Verlag (2008:106) entnommen. Dieser Quelle wurde vor vielen anderen zur Verfügung stehenden Materialien – wie z.B. Häufigkeitswörterbüchern³³ – der Vorzug gegeben, da sie sich zum einen an den GeR-Niveauskalen orientiert und zum anderen spezifisch für DaF-LernerInnen entwickelt worden ist. Im Folgenden wird auf beide Teile des Fragebogens im Detail eingegangen.

TEIL 1: Sprachbiographische Daten

Im ersten Teil des Fragebogens wurden Fragen zu den persönlichen sowie sprachlichen Daten der Probanden gestellt. So wurden folgende Schwerpunkten behandelt: Alter, Geschlecht, Beruf, Studium, Fremdsprachen und deren Erwerbsreihenfolge, Land/Ort, Dauer und die Art und Weise des Erwerbs. Fragen, die sich nur auf die deutsche Sprache bezogen, waren: *Wie und warum haben Sie Deutsch gelernt? Wie oft und in welchen Situationen (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) verwenden Sie Deutsch?* Schließlich wurden Fragen zur aktuellen Sprachinstitution, wo die Befragten Deutsch lernten, und zum individuellen Deutschniveau gestellt. Die in diesem ersten Fragebogenteil zu findenden Antworten können als potenzielle Indikatoren für die Fehlererklärung herangezogen werden und wurden deshalb auch erhoben.

³³ Für Näheres zur Häufigkeit deutscher Präpositionen siehe u.a. Quasthoff, Fiedler und Hallsteindóttir (2011) und Jones/Tschirner (2006).

TEIL 2: Linguistische Kenntnisse

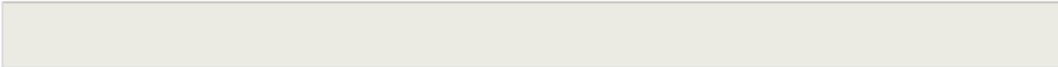
Im zweiten Teil des Fragebogens wird mit einem Sprachtest³⁴ gearbeitet, welcher wiederum aus drei Teilaufgaben besteht und im Folgenden im Detail beschrieben wird. Es wurden Satzmuster und Wörtern verwendet, welche den Befragten auf diesen Niveaus bekannt sein sollten.

Teilaufgabe 1: Sätze auf Deutsch im Präsens formulieren

Bei der ersten Aufgabe wurde mit folgenden verbspezifischen PE gearbeitet: *sich erinnern an + Akk.*, *zweifeln an + Dat.*, *sich beschweren über + Akk.*, *sich interessieren für + Akk.*, *bitten um + Akk.*, *achten auf + Akk.*, *gratulieren zu + Dat.*, *fragen nach + Dat.*, *verzichten auf + Akk.* Dabei bestand die Hauptaufgabe darin, aus Satzteilen einen vollständigen Satz im Präsens zu formulieren:

Abb. 4: Beispielim aus Teilaufgabe 1

1) Peter / **sich nicht erinnern (não se lembrar)** / der Traum von gestern *



Am letzten Beispiel wird ersichtlich, dass eine Übersetzung des Verbs im BP gegeben wurde. Dies sollte eine Hilfestellung darstellen, so dass die Befragten trotz möglicher Übersetzungs- und Verständnisschwierigkeiten die Aufgabe bewältigen konnten. Fehlerhafte Antworten der Befragten bei dieser Aufgabe dienen somit als Indikatoren für potenzielle Fehlerursachen. Hier waren demzufolge Ergebnisse zu erwarten, welche vorwiegend den drei oben genannten Kategorien von Fries (1988a:332) – *Unangemessene oder falsche Wahl der Präposition; Falsche Kasus-Zuweisung; Fehlerhafte Auslassung der Präposition* – entsprechen. Die Antworten können vier Kategorien zugeordnet werden: 1. *Korrekte Satzformulierung (in Bezug auf die Wahl der Präposition und die Kasuszuweisung)*; 2. *Verwendung der richtigen Präposition mit falscher Kasuszuweisung*; 3. *Verwendung einer unangemessenen Präposition*; 4. *Fehlerhafte Auslassung der Präposition*.

Teilaufgabe 2: Die richtige Präposition im Deutschen auswählen

Im Gegensatz zum ersten Aufgabentyp, wo die Befragten bei der Aufgabenbewältigung noch nicht wussten, dass es um das Thema *Verben mit festen Präpositionen* geht, sollte nun bei der zweiten Aufgabe das Fehlermuster *Unangemessene oder falsche Wahl der Präposition* besondere Berücksichtigung erfahren (siehe Anhang, S. 85). Hier wurde mithilfe einer *Multiple-Choice-Aufgabe* erhoben, welche der zur Auswahl stehenden Präpositionen am häufigsten gewählt werden. Es wurden folgende Verben in den Items verwendet: *sich treffen mit*, *sich kümmern um*, *warten auf*, *denken an*, *sich wundern über*, *aufpassen auf*,

³⁴ Unter Test ist hier die schriftliche Befragung sprachlich-linguistischer Kenntnisse, welche die PE im Deutschen zum Inhalt haben, zu verstehen.

teilnehmen an, sich gewöhnen an, träumen von, sich verlassen auf, sich entschuldigen für. Ein Kriterium für die Auswahl jener verbspezifischen PE waren die potenziellen Entsprechungen im BP. So lassen sich alle Entsprechungen im BP ebenfalls als verbspezifische PE klassifizieren und die Antwortkategorien *keine Präposition* bzw. *weiß nicht* sollte dadurch vermieden werden. Die präpositionshaltigen Konstruktionen *sich treffen mit (encontrar-se com)* und *sich entschuldigen für (desculpar-se por)* weisen semantische und strukturelle Ähnlichkeiten mit dem BP auf, indem sich die Präpositionen *mit* und *für* mit den brasilianischen Entsprechungen *com* und *por/pelo(a)* wiedergeben lassen. Die neun verbleibenden deutschen Verben mit festen Präpositionen unterscheiden sich von den potenziellen Entsprechungen im BP, indem diese andere Präpositionen als im Deutschen verlangen, z.B. *warten auf: esperar por (für)* oder *sich wundern über: espantar-se, admirar-se com (mit)*. Auf dieser Grundlage soll bei der (Fehler-)Analyse deutlich werden, ob die Muttersprache der Befragten bei der Präpositionalwahl Einfluss hatte oder nicht. Um die Antworten der Befragten systematisch untersuchen zu können, wurde neben der richtigen Präposition im Deutschen eine naheliegende deutsche Entsprechung zu der im BP verwendeten Präposition aufgeführt. So standen als Antwortmöglichkeiten für *warten auf* folgende Optionen zur Verfügung: *auf* (richtige Antwort), *für* (potenzielle Entsprechung im BP für *por*), *von* und *um*. Dies wird von folgendem Beispielitem illustriert:

Abb. 5: Beispielitem aus Teilaufgabe 2

3) Ich warte schon seit einer Stunde _____ den/dem Bus. *

- ☐ 1 von
- ☐ 2 auf
- ☐ 3 für
- ☐ 4 um

Teilaufgabe 3: Deutsche Entsprechung(en) von portugiesischen Sätzen ankreuzen

Die letzte Aufgabe nimmt sechs PE aus dem BP als Ausgangspunkt (siehe Anhang, S. 86f.). Diese präpositionshaltigen Verbstrukturen wurden anhand des Handbuches von Ventura und Caseiro (1998) zu den verbalen PE im Portugiesischen ausgewählt. Deren deutsche Entsprechungen benötigen wiederum zum größten Teil keine PE, sondern entweder eine Akkusativ- oder eine Dativergänzung. Die unten stehende Tabelle soll dies veranschaulichen:

Tabelle 6: Deutsche Entsprechungen zu den ausgewählten brasilianischen PE

Deutsche Entsprechungen ohne PE	Deutsche Entsprechungen mit / ohne PE
<i>aprender a</i> (+ Infinitiv): etwas (Akk.) lernen	<i>andar de (bicicleta)</i> : 1. Fahrrad fahren 2. <u>mit</u> dem Fahrrad fahren
<i>gostar de</i> (+ Infinitiv / Substantiv): etwas (Akk.) mögen; jemandem etwas (Nom.) gefallen	<i>mandar algo para alguém</i> : 1. jemandem etwas schicken 2. etwas <u>an</u> jemanden schicken
<i>precisar de</i> (+ Substantiv): etwas (Akk.) brauchen	
<i>ajudar a</i> (+ Infinitiv / Substantiv): jemandem (Dat.) helfen	
<i>mentir para</i> (+ Substantiv): jemanden (Akk.) anlügen	

Die Entsprechungen in der rechten Spalte der Tabelle wurden aufgrund ihrer zwei vorhandenen Realisierungsmöglichkeiten zusätzlich in Betracht gezogen. Diese Aufgabe sollte hauptsächlich überprüfen, zu welchen der deutschen Entsprechungen die Befragten jeweils tendieren. Ein Beispiel bietet folgendes Item:

Abb. 6: Beispielitem aus Teilaufgabe 3

4) Ando todos os dias de bicicleta, preciso de novos pneus.*

- ☐ 1 Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich brauche von neuen Reifen.
- ☐ 2 Ich fahre jeden Tag Fahrrad, ich brauche neue Reifen.
- ☐ 3 Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich brauche neue Reifen.

Nun werden im nächsten Unterkapitel die Auswertungsmethoden näher dargestellt.

4.2.5 Auswertungsverfahren zur linguistischen Datenanalyse

Die vorliegende Untersuchung wurde quantitativ durchgeführt, was die Angabe von Fehlerauftrittshäufigkeiten ermöglicht und dadurch die Überprüfung der zugrunde liegenden Prognosen zulässt. So wurden die erhobenen Daten aus dem Online-Fragebogen im nächsten Schritt in eine Excel-Datenmatrix übertragen. Dabei wurden die einzelnen Fragen und Aufgaben sowie Teilaufgaben kodiert, z.B. die Variable *Geschlecht* erhielt die Wertlabel 1 für weiblich und 2 für männlich. Für die erste Aufgabe im zweiten Teil des Fragebogens, die nicht einer Multiple-Choice-Struktur folgt, wurden die einzelnen Antworten zunächst kategorisiert, im Anschluss in die Excel-Datenmatrix eingegeben und ebenfalls die oben genannten Schritte vollzogen (vgl. CD, Anhang).

4.3 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Unterkapitel werden die erhobenen Daten dargestellt und analysiert. Zunächst werden Informationen zur Stichprobe dargestellt, welche anhand des ersten Teils des Fragebogens gewonnen wurden. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Sprachtests geschildert und ausgewertet.

4.3.1 Zur Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Studie bestand insgesamt aus 25 männlichen und 25 weiblichen DaF-LernerInnen brasilianischer Herkunft, welche zwischen 18 und 51 Jahre alt waren. Somit lag der Altersdurchschnitt der Befragten bei 25 Jahren (SD:8,99). 20 Probanden kamen vom Sprachenzentrum CEL-Unicamp, 18 vom Sprachenzentrum Celin-UPFR und 12 vom Goethe-Zentrum. Nach ihrer Selbsteinstufung waren 27 Probanden A2-LernerInnen und 23 Probanden B1/B2-LernerInnen.³⁵

Drei Probanden arbeiten im Sprachbereich und vier Probanden besuchen bzw. haben bereits ein sprachbezogenes Studium in den Studiengängen abgeschlossen: Germanistik, Lehramt Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. Ein erheblicher Teil der Probanden (ca. 30%) ist im Bereich Ingenieurwissenschaft bzw. Ingenieurwesen tätig. Die restlichen Probanden verteilen sich auf die folgenden Studiengänge: Philosophie, Ökonomie, Jura, Geschichte, Mathematik, Computerwesen, Chemie und Pharmazie, Sport, Medizin, Soziologie, Musik, Architektur und Kultur- und Medienwissenschaft. Fast alle Probanden (96%) sprechen Englisch als Erstfremdsprache und die Mehrheit als zweite Fremdsprache Deutsch (56%), ein kleinerer Anteil Spanisch (30%). Als dritte Fremdsprache wurde Deutsch nur von 17 Befragten (34%) angegeben. 65% aller Befragten gaben an, Englisch bereits über sieben Jahre zu lernen. Im Gegensatz dazu wird das Deutsche von ca. 60% aller Probanden erst seit zwei oder drei Jahren gelernt. Von allen Befragten haben ca. 75% Deutsch in Sprachkursen in Brasilien gelernt. Nur wenige Probanden (6%) waren in einem deutschsprachigen Land, um Deutsch zu lernen. Die größte Motivation der Probanden Deutsch zu lernen ist das Studium (72%) oder als Hobby (72%). Im Vergleich hierzu nannten nur 47% der Befragten berufliche Gründe als entscheidend für das Lernen der deutschen Sprache.

Auf einer Skala von 1 (täglich) bis 5 (nie) gaben 20 Befragte (40%) an, Deutsch oft (3) zu verwenden. 16 Probanden (32%) verwenden Deutsch nur selten (4). Dabei findet die Lesekompetenz unter den vier Grundfertigkeiten – *Hören, Lesen, Schreiben* und *Sprechen* – am meisten Verwendung bei den Befragten (90%). Neben der Hörkompetenz (42%) scheinen die anderen beiden Grundfertigkeiten eine untergeordnete Rolle zu spielen. So

³⁵ Fünf Probanden aus dem Sprachenzentrum CEL haben angegeben, dass sie über das Niveau B2 verfügen, wobei die Deutschkurse im CEL bis zum Niveau B1 angeboten werden. Da diese TeilnehmerInnen nicht das Niveau C1 haben und da die Aufteilung der Lernergruppen hauptsächlich auf der Ebene der A und B-Niveaus erfolgte, werden die fünf CEL-TeilnehmerInnen zu den B1-Probanden gezählt. Am Sprachenzentrum CELIN werden die Deutschkurse ähnlich wie bei CEL nur bis zur Niveaustufe B1.3 angeboten, während die höchste Niveaustufe der Sprachkurse am Goethe-Zentrum das Niveau C2 ist.

ergab sich weiterhin aus den Daten, dass die Schreib- (28%) und Sprechkompetenz (18%) nicht aktiv trainiert, und wenn, nur von einzelnen Befragten regelmäßig verwendet wird. Daraus lässt sich ableiten, dass die produktiven Fertigkeiten im Alltag der Befragten sehr wenig Berücksichtigung erfahren. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass DaF-LernerInnen im Ausland selten die Gelegenheit haben, die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts produktiv (mündlich und schriftlich) und zum Teil auch rezeptiv (mündlich) anzuwenden. In diesem Fall setzt sich die Stichprobe größtenteils mit der Lektüre von Texten auseinander. Dies liefert einen Hinweis dafür, dass den LernerInnen PE am ehesten in der schriftlichen Rezeption von Texten begegnen. Inwiefern die schriftliche Produktion der verbspezifischen PE durch fehlende Praxis eingeschränkt ist, wird durch die quantitative Inhaltsanalyse der ersten Aufgabe des linguistischen Teils deutlich.

Da die vorliegende Arbeit ebenfalls den Anspruch hat, als Ausgangspunkt für didaktische Vorschläge sowie Lernmaterialien für einen kontrastiv konzipierten DaF-Unterricht zu dienen, ist hier auf die am häufigsten verwendeten Nachschlagewerke zum Thema verbspezifischer PE einzugehen. Die meisten Befragten greifen an erster Stelle auf Online-Ressourcen (74%), wie die zweisprachigen Wörterbücher *dict.cc* und *PONS*, zurück. Weiterhin werden Lern- und Nachschlagemedien, wie zweisprachige Print-Wörterbücher (54%) und Lehrwerke (48%) genutzt.

4.3.2 Datenauswertung

In diesem Unterkapitel soll zunächst dargelegt werden, welche Abweichungen zu den deutschen PE in welcher Häufigkeit auftraten. Insofern finden hier nur die Ergebnisse aus dem zweiten Teil des Fragebogens – dem linguistischem Testteil – Eingang. Dieses Unterkapitel wird analog zu den Testaufgaben in diesem Teil in drei Unterkapitel gegliedert. Die Befunde der Aufgabe 1 nehmen dabei einen besonderen Stellenwert ein. Im Unterschied zu den Aufgaben 2 und 3 erlaubt zum einen das offene Format der Aufgabe 1 eine tiefergehende Analyse der verschiedenen linguistischen Ebenen des Untersuchungsphänomens. Zum anderen bieten die Befunde der Aufgabe 1 in Bezug auf die Forschungsfrage mehr Interpretationsspielraum. Hierbei befinden sich die SprachlernerInnen in einer *authentischeren* Situation, bei der sie mit Schwierigkeiten konfrontiert werden, welche dem authentischen Gebrauch von PE sehr ähneln. Um die Aufgabe 1 bewältigen zu können, sollten die LernerInnen an erster Stelle wissen, ob PE Teil der valenzbedingten Realisierungsstrukturen der jeweiligen Verben sind oder nicht, was je nach Verb und Kontext variieren kann. Somit stellt die Konzeption der Aufgabe eindeutig größere Herausforderungen an die LernerInnen. Die Aufgaben 2 und 3 dienen der Überprüfung und Ergänzung der Ergebnisse aus Aufgabe 1.

4.3.2.1 Teil 2 des Fragebogens: Teilaufgabe 1

Wie bereits im Theorieteil erwähnt wurde, können die zwischen beiden Sprachen vorhandenen morphosyntaktischen Unterschiede brasilianischen LernerInnen Erwerbsschwierigkeiten bereiten, welche wiederum zu fehlerhaften Äußerungen im Deutschen führen können. Anhand des offenen Aufgabenformats und der ausgewählten verbspezifischen PE wurde mithilfe der ersten Aufgabe der Versuch unternommen, herauszufinden, inwiefern die in Kapitel 3.3.3 geschilderten Prognosen sich in den Antworten der Befragten wiederfinden. Zur Analyse standen hier insgesamt 398 Sätze aus den A2- und B1-Gruppen zur Verfügung, welche einzeln ausgewertet und kategorisiert wurden (siehe hierzu Excel-Datei, CD in Anhang auf S. 107). Folgende Diagramme, welche die Antworten zu den acht PE der Aufgabe in die genannten vier Kategorien³⁶ einordnen, sollen die Tendenz beider Probandengruppen einzeln veranschaulichen:³⁷

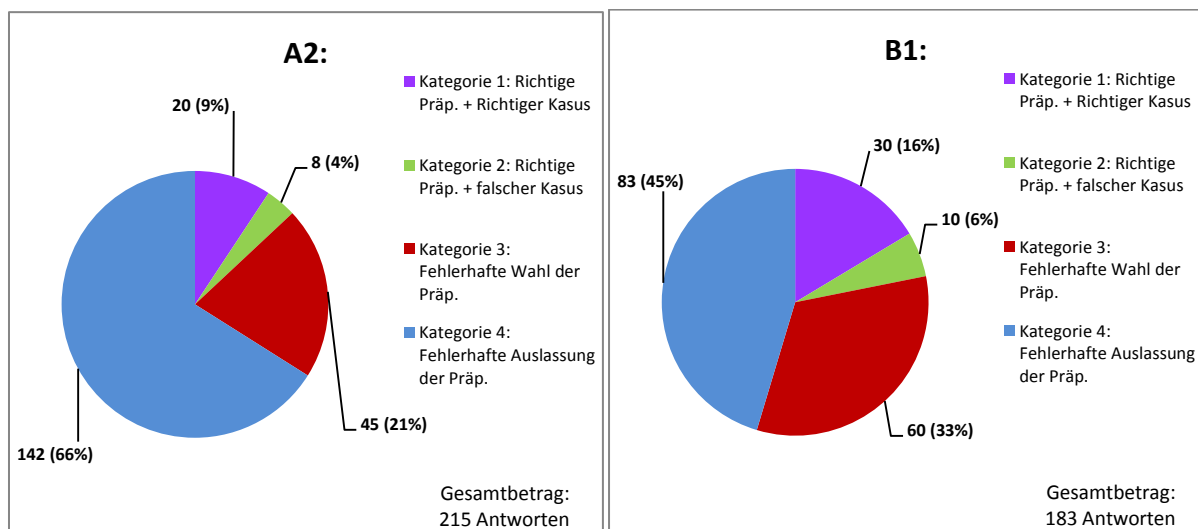


Abb. 7: Gegenüberstellung der Ergebnisse zur Aufgabe 1

Wie in den Diagrammen zu sehen ist, ist die Kategorie 4 (Fehlerhafte Auslassung der Präposition) unter den vier vorhandenen Kategorien mit Abstand die häufigste in beiden Sprachniveaus mit einem Anteil von 66% von den insgesamt 215³⁸ Antworten beim Niveau A2 bzw. mit einem Anteil von 45% von den insgesamt 183 Antworten beim Niveau B1. Als zweithäufigste fällt die Kategorie 3 (Unangemessene oder falsche Wahl der Präposition) auf, wo 60 Antworten der B1-Niveau-Probanden (33% aller Antworten) und 45 Antworten der A2-Niveau-Probanden (21% aller Antworten) eine andere als die angemessene Präposition

³⁶ Kategorie 1: Richtige Präpositionen und richtiger Kasus; Kategorie 2: Richtige Präposition, aber falsche Kasuszuweisung; Kategorie 3: Fehlerhafte Wahl der Präposition; Kategorie 4: Fehlerhafte Auslassung der Präposition.

³⁷ Für die Berechnung des Fehleranteils im Verhältnis zu den richtigen Antworten wurde Satz 3, welcher die verbspezifische Präposition *sich interessieren für* beinhaltet, außer Acht gelassen, da hier die verbspezifischen PE in beiden Sprachen die gleiche morphosyntaktische Struktur aufweisen. Mit anderen Worten: Bei den *für*-Antworten, welcher die brasilianische Präposition *por* entspricht, ist es nicht möglich festzustellen, ob die Verwendung jener Präposition ein Transfer aus der Muttersprache ist oder nicht. Da es hier nicht um positive Transfers geht, werden die Ergebnisse zu dieser PE für diesen Teil ausgeblendet. Die Ergebnisse werden jedoch nicht unberücksichtigt bleiben und in Kapitel 4.3.2.4 ausgewertet. Im Umkehrschluss heißt das, dass in den Diagrammen ausschließlich mit potenziellen Interferenzfällen gearbeitet wird.

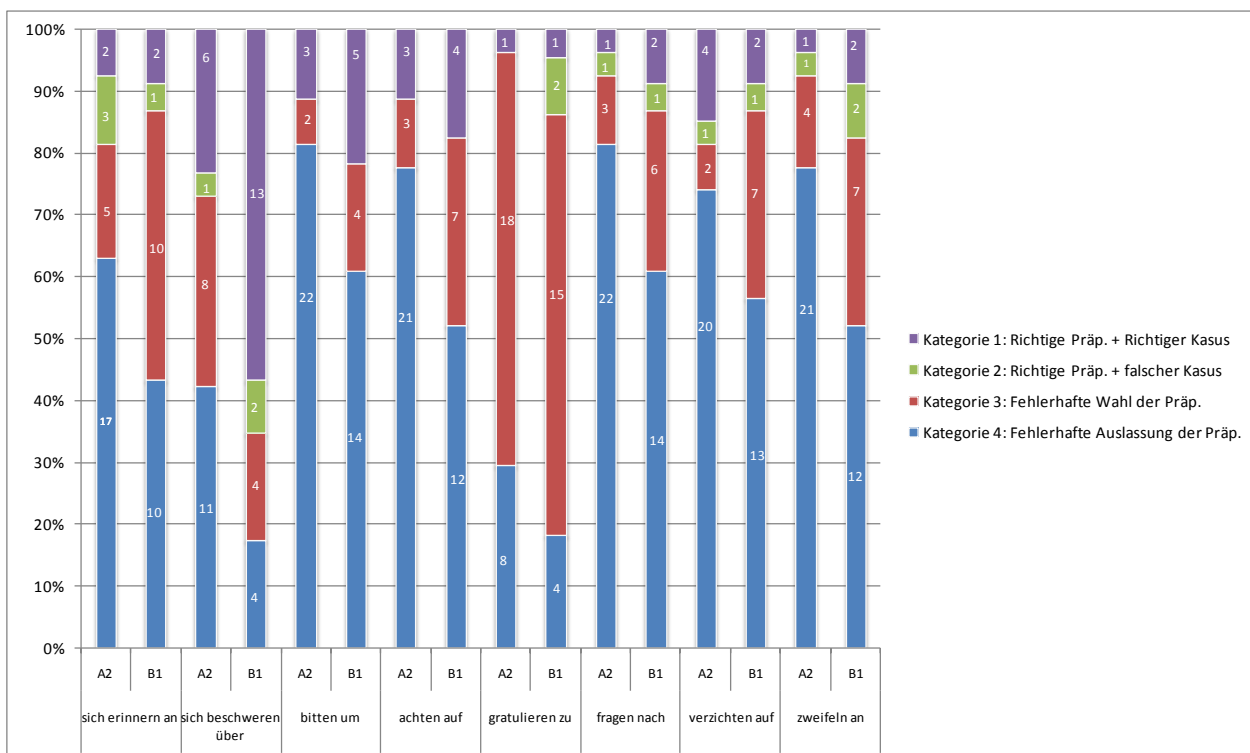
³⁸ Die Gesamtzahlen ergeben sich wie folgt: 27 (Anzahl A2-Probanden) x 8 (Anzahl Items) – 1 (unvollständige Antwort) = 215 bzw. 23 (Anzahl B1-Probanden) x 8 (Anzahl Items) – 1 (wiederum eine nicht auswertbare Antwort) = 183.

beinhalteten. Die dritthäufigste Kategorie 1 (Richtige Präposition + Richtiger Kasus) umfasst 30 Antworten aus dem Niveau B1 und 20 aus dem Niveau A2. Interessant ist hier, dass die Kategorie 2 (Richtige Präposition + Falscher Kasus) am seltensten aufgetreten ist (A2: 4%; B1: 6%). Daraus lässt sich ableiten, dass brasilianische DaF-LernerInnen in beiden Sprachniveaus – d.h. unabhängig von einer potenziellen vorherigen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem untersuchten Phänomen – ähnliche Fehlermuster und Fehlertendenzen in Bezug auf feste PE aufweisen. Allgemein lässt sich feststellen, dass brasilianische LernerInnen zur Auslassung im Deutschen obligatorischer präpositionaler Satzglieder neigen.

Aus Sicht des jeweiligen Niveaus ist hier zudem die Verteilung über die einzelnen Kategorien erwähnenswert. Im Unterschied zu den A2-Probanden scheinen die B1-Probanden nicht nur zur Auslassung der PE zu neigen, sondern tendieren außerdem mehr zu präpositionshaltigen Antworten als die A2-Probanden. Dies ist vor allem durch die Verteilung der B1-Antworten deutlich erkennbar (vgl. Abb. 7, B1-Diagramm).

Im Folgenden werden die Daten der einzelnen acht PE ins Verhältnis zu den vier Kategorien gesetzt, was auch die Basis für die spätere Entwicklung und Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien in Kapitel 5 ist:

Abb. 8: Zusammenfassung aller Ergebnisse unterteilt nach Niveaus und Antwortkategorien³⁹



Folgende verbspezifischen Präpositionen fallen durch einen hohen Fehleranteil auf: *sich erinnern an*, *bitten um*, *achten auf*, *gratulieren zu*, *fragen nach*, *verzichten auf*, *zweifeln an*.

³⁹ Die Nummerierungen innerhalb der Kategorien stellen die absoluten Anzahlen der Antworten dar.

Betrachtet man jede verbspezifische PE näher, fällt eine sehr aufschlussreiche Verteilung der Antworten auf. So zeigen die B1-Probanden bei der PE **sich erinnern an** im Vergleich zu den A2-Probanden, welche hier stark zur Auslassung der PE tendieren, eine zwiespältige Tendenz. Von den insgesamt 23 Antworten der B1-Probanden sind insgesamt 10 der Kategorie 4 (Fehlerhafte Auslassung der Präposition) und 10 der Kategorie 3 (Fehlerhafte Wahl der Präposition) zuzuordnen. Die verbleibenden 3 Antworten verteilen sich auf die Kategorien 1 (Richtige Präposition und richtiger Kasus) und 2 (Richtige Präposition und falscher Kasus). Somit traten folgende Realisierungen zu *sich erinnern an* auf: zum einen *Peter erinnert sich dem / den / der Traum von gestern nicht* und zum anderen *Peter erinnert sich nicht von dem Traum von gestern*.

Des Weiteren lässt sich bei **gratulieren zu** feststellen, dass die Mehrheit der Probanden, 33 Befragte (66%), eine andere als die richtige Präposition verwendet. So lassen sich 18 der insgesamt 27 A2- und 15 der insgesamt 23 B1-Antworten der Kategorie 3 zuordnen. In diesem Fall geht es hauptsächlich um die Präposition *für*, wie in *Susan gratuliert das Brautpaar für die Hochzeit* anstelle von *Susan gratuliert dem Brautpaar zur Hochzeit*. Hier ist anzumerken, dass die Präposition *por* im BP in *parabenizar por* sowohl mit *für* als auch mit *zu* je nach Kontext übersetzt werden kann. Dies kann als eine potenzielle Erklärung für dieses Fehlverhalten gelten, das sich damit als ein Fall intersprachlicher Interferenz klassifizieren lässt. Ergänzend hierzu kam für die A2-Probanden bei der PE in **sich beschweren über** ebenfalls eine andere als die richtige Präposition *über* in Frage, das heißt, dass ein großer Teil ihrer Antworten (siehe Diagramm, Abb. 8) der Kategorie 3 zuzuordnen ist. Folgende Beispiele sollen dies illustrieren: *Die Gäste beschweren sich auf / an / von den lauten Nachbarn im Zimmer neben an*. Präpositionslose Formulierungen, wie etwa *Die Gäste beschweren sich die lauten Nachbarn im Zimmer neben an*, lassen sich allerdings vorrangig beim Niveau A2 finden. Interessant ist hier, dass die B1-Probanden den höchsten Anteil an richtigen Antworten (13 von 23 Antworten) unter den acht PE bei *sich beschweren über* aufzeigen (siehe Kategorie 1, Abb. 8).

Erwähnenswert sind hier darüber hinaus die Ergebnisse zu den verbspezifischen Präpositionen **bitten um** und **fragen nach**, deren Entsprechungen im BP keine PE verlangen: *pedir algo (a alguém)* und *perguntar algo (a/para alguém)*. Bei *bitten um* neigten über 70% aller Befragten (36 Personen) dazu, das Verb ohne die PE zu verwenden, wie z.B. in *Katja bittet Hilfe für ihre Hausarbeiten*. Bei 81% der insgesamt 27 A2-Probanden unterblieb die Realisierung der Präposition *um*, während 61% der 23 B1-Befragten dasselbe Fehlermuster zeigten. Bei *fragen nach* zeigt sich das gleiche Fehlermuster: *Stefan fragt die Telefonnummer von Kristin*, welches die präpositionslose Valenzstruktur des BP für *Stefan pergunta o número do telefone da Kristin* wiedergibt. So lassen sich 81% der A2-Antworten und 61% der B1-Antworten zu *fragen nach* dieser Abweichungskategorie zuordnen. Aus der

gleichen Verteilung der Antworten bei *bitten um* und *fragen nach* lässt sich schließen, dass mehrheitlich die gleichen Probanden den gleichen strukturellen Fehler gemacht haben sollten, was wiederum in den individuellen Ergebnissen in den Rohdaten zu erkennen war. So handelte es sich bei der Auslassung der PE bei *fragen nach* um dieselben Probanden – mit Ausnahmen von 3 Probanden, welche bei *bitten um* die Präposition *um* ausgelassen haben (Näheres hierzu siehe Excel-Matrix, CD in Anhang auf S. 107). Diese Abweichungen waren ausgehend von dem in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Hintergrund vorauszusehen. Überraschend ist hier die sehr hohe Anzahl an Abweichungen auf Niveaustufe B1. Dies spricht stark für die Vermutung, dass diese Fehler sowohl bei den A2- als auch den B1-DaF-LernerInnen ihren Ursprung im BP haben. Somit werden diese als muttersprachlich bedingte Interferenzfehler aus dem BP klassifiziert.

Weitere deutliche Belege für die Auslassung der jeweiligen PE treten nicht nur bei *bitten um* und *fragen nach* auf, sondern kommen auch bei folgenden Konstruktionen vor, welche sowohl im Deutschen als auch im BP eine verbspezifische PE erfordern. Diese werden aufgrund der Häufigkeit ihres Auftretens innerhalb der erhobenen Antworten in folgender Tabelle präzisiert:

Tabelle 7: Prozentuale Fehlerquote zur Kategorie 4 (Auslassung der PE)

Verbspezifische PE	A2-Antworten in der Kategorie 4	B1-Antworten in der Kategorie 4
	relativer Anteil	relativer Anteil
achten auf	78%	52%
zweifeln an	78%	52%
verzichten auf	74%	57%
sich erinnern an	63%	43%
beschweren über	41%	17%

Diese Ergebnisse unterstreichen die Tendenz der Befragten, die PE auszulassen. Folgende Satzbeispiele aus der erhobenen Datenmatrix sollen dieses Fehlerverhalten illustrieren: *Viele Jugendliche achten ihre Ernährung; Thomas verzichtet ein Leben mit viel Geld; David zweifelt die Karriere von Martin; Die Gäste beschweren sich die lauten Nachbarn im Zimmer neben an und Peter erinnert sich nicht den Traum von gestern.*

Die Herkunft jener Abweichungen lässt sich demzufolge nicht ausschließlich durch den Einfluss der Muttersprache begründen. Eine potenzielle Ursache hierfür kann in intrasprachlichen Übertragungen aus dem Deutschen liegen, wobei andere Faktoren – u.a. Einfluss anderer Fremdsprachen oder die Verwendung von noch unbekannten Verben bzw. verbspezifischen PE – auch für dieses Fehlerverhalten verantwortlich sein könnten. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass Übersetzungen im BP zu den deutschen Verben in Aufgabe 1 mit abgebildet wurden.

Potenzielle Interferenzfehler⁴⁰

Nachdem die aufgetretenen Fehlertypen ausgiebig und exemplarisch beschrieben wurden, wird nun auf die möglichen interferenzbedingten Fehler eingegangen. Um die Fragestellung dieser Arbeit beantworten zu können, wird somit im nächsten Schritt die Anzahl der potenziellen Interferenzfehler der Probanden in Aufgabe 1 detailliert analysiert. Hier rücken vorrangig die *präpositionshaltigen Antworten* der Probanden ins Zentrum – also die in Kategorie 3 enthaltenen Antworten, wobei die fehlerhaft ausgewählten Präpositionen aufgrund ihrer Relevanz hinsichtlich der Ausgangsfragestellung besondere Berücksichtigung erfahren. Balkengrafiken stehen aus Platzgründen im Anhang. Im Fließtext sind jedoch gleichwertige tabellarische Informationen zu finden, welche der Veranschaulichung dieser Ergebnisse dienen sollen. Bei der Erstellung der Tabellen und Grafiken fanden daher die Kategorie 3 (Fehlerhafte Wahl der Präposition) und die Kategorie 4⁴¹ (Fehlerhafte Auslassung des präpositionalen Teils) Eingang. Ziel ist in erster Linie herauszufinden, ob die aufgetretenen Abweichungen den präpositionshaltigen Entsprechungen des BP folgen und wie häufig diese vorkommen. Sollte dies der Fall sein, werden diese dann als potenzielle Interferenzfehler klassifiziert. Dagegen werden die nicht interferenzbedingten Abweichungen in die Kategorie *Andere Fehler* bzw. *Keine-Interferenz* eingeordnet.

Betrachtet man die Ergebnisse zu *sich erinnern an* (vgl. Tabelle 8) näher, lässt sich feststellen, dass die Präposition *von*, welche als die naheliegende Entsprechung des BP *lembrar de alguém/algo* gilt, unter den präpositionshaltigen Antworten am häufigsten gewählt wurde, mit einem Anteil von 20% (10 mal) (vgl. Tabelle 8). Dies liefert die Bestätigung dafür, dass es sich um eine muttersprachliche Interferenz handeln kann.⁴²

Tabelle 8: *sich erinnern an* (Entsprechung im BP: *lembrar de algo, alguém*)

Präpositionen	über	auf	von (IF)	an✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	3/50	10/50	8/50	27/50

Untersucht man die präpositionshaltigen Antworten bei der Konstruktion *sich beschweren über* näher, wird deutlich, dass die Präposition *von*, welche der Präposition der PE im BP *reclamar de algo/alguém* entspricht, nur einmalig auftrat (vgl. Tabelle 9). Nicht zu übersehen ist hier die überwiegende korrekte Verwendung der Präposition *über*. Unter den fehlerhaften präpositionshaltigen Formulierungen fällt noch die Präposition *an* als die am häufigsten verwendete Präposition auf. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Muttersprache in

⁴⁰ Im kommenden Abschnitt wird eine niveauspezifische Untersuchung der Antworten nicht vorgenommen. Der Fokus liegt hierbei vielmehr auf den von der Gesamtstichprobe gegebenen Antworten und auf den daraus ableitbaren (Interferenz-) Tendenzen. Überdies werden die Ergebnisse der Unteraufgaben bzw. der acht PE in diesem Abschnitt einzeln untersucht, um transparent zu machen, wie die Interferenzfehler als solche im Laufe der Teilaufgabe 1 klassifiziert wurden.

⁴¹ Die Kategorie 4 wurde hier ebenfalls aus Vollständigkeitsgründen integriert, da die brasilianisch-portugiesischen Entsprechungen zu den deutschen verbspezifischen PE *bitten um* und *fragen nach* keine obligatorische PE aufweisen. Darüber hinaus wird die Anzahl der richtig gewählten Präpositionen ebenfalls in den Tabellen 8 bis 15 und 18 bis 20 dokumentiert. Hierbei wurden die Ergebnisse der Kategorien 1 (Richtige Präposition + Richtiger Kasus) und 2 (Richtige Präposition + Falscher Kasus) zusammengezählt.

⁴² In den Tabellen 8 bis 20 steht die Abkürzung *IF* für *potenzielle interferenzbedingte Fehler aus dem BP* und das Häkchen ✓ bezeichnet die von dem jeweiligen Verb regierte Präposition im Deutschen.

diesem Fall nur wenig Einfluss auf die Antworten ausübte, so dass es sich hier um keinen ausgeprägten Interferenzfall aus dem BP handelt.

Tabelle 9: sich beschweren über (Entsprechung im BP: *reclamar de algo, alguém*)

Präpositionen	von (IF)	auf	an	über✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	3/50	8/50	22/50	15/50

Für die Belege zu *bitten um* in Tabelle 10 gilt, dass die Anzahl der präpositionslosen Formulierungen besonders hoch ist (36). Hierbei handelt es sich somit um einen eindeutigen Fall von Interferenz aus dem BP. Neben der korrekten Präposition *um* bevorzugten vereinzelte Probanden die Wahl folgender Präpositionen: *an*, *für*, *von* und *aus*.

Tabelle 10: bitten um (Entsprechung im BP: *pedir algo (a alguém)*)

Präpositionen	aus	von	für	an	um✓	Auslassung der Präposition (IF)
Probandenanzahl	1/50	1/50	2/50	2/50	8/50	36/50

Besonders auffallend bei den Ergebnissen zu *achten auf* ist die Auftrittshäufigkeit der präpositionslosen Formulierungen (Tabelle 11). Unter den präpositionshaltigen Antworten dominiert die korrekte Präposition *auf*, wogegen sich eine bescheidene Anzahl an Interferenzfällen mit der Präposition *von* (*cuidar de*) findet.

Tabelle 11: achten auf (Entsprechung im BP: *cuidar de algo, alguém*)

Präpositionen	nach	an	um	von (IF)	auf✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	2/50	3/50	4/50	7/50	33/50

Für *gratulieren zu* ist festzustellen, dass die Präposition *für* die am häufigsten verwendete Realisierung und damit noch häufiger als die präpositionslose Variante ist (vgl. Tabelle 12). Die Präposition *für* gilt als die Entsprechung für *por* in *parabenizar (alguém) por algo*. Hier ist somit die aus dem BP entnommene Struktur deutlich zu erkennen.

Tabelle 12: gratulieren zu (Entsprechung im BP: *parabenizar (alguém) por algo*)

Präpositionen	an	auf	durch	um	vor	in	über	für (IF)	zu✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	1/50	1/50	1/50	1/50	3/50	5/50	20/50	4/50	12/50

Dominierend ist bei den Ergebnissen von *fragen nach*, wie auch bei *bitten um*, die Auslassung des im Deutschen obligatorischen präpositionalen Teils, was als muttersprachliche Interferenz zu verstehen ist. Unter den präpositionalen Fehlformulierungen tauchen vereinzelt die primären Präpositionen *an*, *auf*, *um*, *von*, *zu* und *für* auf (vgl. Tabelle 13). Auffallend ist hier das Auftreten der Präposition *für*, welche unter kontextuellen Einschränkungen ebenfalls als Entsprechung für die BP PE gelten kann:

Tabelle 13: fragen nach (Entsprechung im BP: *perguntar algo / perguntar por alguém*)

Präpositionen	an	auf	um	von	zu	für (IF)	nach✓	Auslassung der Präposition (IF)
Probandenanzahl	1/50	1/50	1/50	1/50	1/50	4/50	5/50	36/50

Der Anteil der fehlerhaften Präpositionalformulierungen ist bei der Konstruktion *verzicht auf* nicht besonders hoch. Als Interferenzfehler wäre hier die Wahl der Präposition *von* zu

den Entsprechungen *abrir mão de* und *desistir de* zu erwarten, welche im Vergleich zu den anderen Präpositionen die am häufigsten gewählte Präposition war:

Tabelle 14: *verzíchten auf* (Entsprechung im BP: *abrir mão de algo, alguém / desistir de algo, alguém*)

Präpositionen	aus	für	vor	zu	von (IF)	auf✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	1/50	1/50	1/50	5/50	8/50	33/50

Ähnliche Ergebnisse wie bei *verzíchten auf* sind auch bei *zweifeln an* festzustellen, da der Anteil der präpositionshaltigen Formulierungen recht gering ist. Hier sticht *über* als die am häufigsten fehlformulierte Präposition hervor, die neben *von* als ein Interferenzfall zu werten ist. Hier kann man also davon ausgehen, dass die BP Entsprechungen *duvidar de algo/alguém* und *ter dúvidas sobre algo* eine wichtige Rolle bei der Wahl der deutschen Präpositionen *von* und *über* spielen.

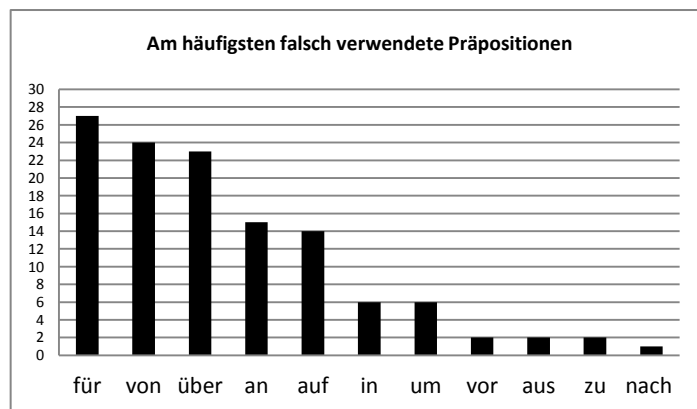
Tabelle 15: *zweifeln an* (Entsprechung im BP: *duvidar de algo, alguém / ter dúvidas sobre algo, alguém*)

Präpositionen	um	von (IF)	auf	über (IF)	an✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	2/50	3/50	5/50	6/50	33/50

Aus den obigen Ausführungen (Tabellen 8 bis 15) ergibt sich, dass muttersprachliche Interferenzen bei allen acht deutschen PE zu beobachten waren: *sich erinnern an* (*von*), *achten auf* (*von*), *gratulieren zu* (*für*), *verzíchten auf* (*von*) und *zweifeln an* (*von*, *über*), *bitten um* (Keine PE) und *fragen nach* (*für*, keine PE). Bei diesen Interferenzfällen sind zwei Gruppen zu unterscheiden. Zum einen bestehen besonders interferenzanfällige PE: *fragen nach* (40/50), *bitten um* (36/50) und *gratulieren zu* (20/50). Zum anderen ist eine Reihe von PE kaum von Interferenzen betroffen: *sich erinnern an* (10/50), *zweifeln an* (7/50), *verzíchten auf* (5/50), *achten auf* (4/50) und *sich beschweren über* (1/50). Insgesamt aber haben muttersprachliche Elemente die Produktion aller acht deutschen PE in unterschiedlichen Maßen beeinträchtigt. Untersucht man ausschließlich die *inkorrekten präpositionshaltigen* Antworten, wird deutlich, dass der Anteil der interferenzbedingt gewählten PE im Vergleich zu den anderen falsch gewählten Präpositionen höher ist. Einzige Ausnahme ist die PE *sich beschweren über* (vgl. Tabelle 9). Dies zeigt, dass die Probanden bei fehlerhaften präpositionshaltigen Antworten eher zu Interferenzen als zur Wahl sonstiger Präpositionen neigen.

Betrachtet man die falschen präpositionshaltigen Antworten der Probanden, ist außerdem auf eine weitere Fehlerquelle einzugehen. Folgende Abbildung fasst zunächst Präpositionen zusammen, die am häufigsten fälschlich verwendet wurden:

Abb. 9: Häufigkeit des Auftretens von falsch gewählten Präpositionen (aus Kategorie 3)



Es lässt sich nun vermuten, dass die Probanden trotz unterschiedlicher Hintergründe – u.a. Niveau und Sprachinstitution – einheitlich dazu tendieren, bestimmte Präpositionen zu bevorzugen. Der Frage, warum die Präpositionen *für*, *von*, *über*, *an* und *auf* dominierend auftraten, wird innerhalb dieser Arbeit nicht näher nachgegangen. Es liegt jedoch nahe, dass die Ursache in der Häufigkeit des Auftretens einzelner Präpositionen im Deutschen liegt. So kommen Jones und Tschirner (2006) bei der Untersuchung der Häufigkeit von Wörtern im Deutschen zu dem Ergebnis, dass folgende 15 Präpositionen am häufigsten auftreten (in absteigender Reihenfolge): *in*, *zu*, *von*, *mit*, *auf*, *für*, *an*, *bei*, *nach*, *aus*, *um*, *über*, *vor*, *durch* und *unter*. Es zeigt sich, dass die falsch verwendeten Präpositionen in Abbildung 9 sämtlich in diesen häufigsten Präpositionen enthalten sind. Es ist anzunehmen, dass der Lerninput durch die hohe Frequenz dieser Präpositionen im Sprachgebrauch die Wahl der Präpositionen beeinflusst hat. Weiterhin ist der Input durch die jeweiligen niveauspezifischen Lernmaterialien nicht zu unterschätzen. Um die Häufigkeit der Präpositionen in diesen Materialien genau wiedergeben zu können, wäre jedoch eine quantitative Analyse auf die Präpositionen hin notwendig. Aus kontrastiver Sicht ist wichtig, folgende Überlegung noch zu berücksichtigen. Es wäre auch denkbar, dass die deutschen Übersetzungsäquivalente der fünf häufigsten Präpositionen im BP (absteigende Reihenfolge) *de* (von),⁴³ *em* (in), *para* (für/zum/nach), *a* (in/zum/nach), *com* (mit) und *por* (für/durch) (vgl. Ilari et al. 2008:624) einen Einfluss darauf hatten, dass einige Präpositionen im Deutschen überrepräsentiert sind.

Die folgende Grafik⁴⁴ soll nun die Anzahl der richtigen Antworten, die Fehleranzahl und v.a. Fehlertypen – Interferenzfehler vs. Nicht-Interferenzfehler – näher beleuchten.

⁴³ Die jeweiligen Übersetzungsäquivalente der portugiesischen Präpositionen ins Deutsche stammen aus dem PONS-Wörterbuch (Portugiesisch-Deutsch). Bei einigen Präpositionen, wie *para*, *a* und *por* lassen sich mehrere deutsche Äquivalente finden, da im Deutschen je nach Kontext andere Präpositionen verwendet werden, z.B. *Wir essen um zwei Uhr* (*Vamos comer às duas horas*) und *Wir fahren zum Supermarket* (*Vamos ao supermercado*). Vor diesem Hintergrund ist es schwierig eine eindeutige Aussage diesbezüglich zu treffen, da die Probanden nicht direkt befragt wurden, warum sie bestimmte Präpositionen bevorzugt haben.

⁴⁴ Im Diagramm wird das Auftreten der Interferenzfehler, Nicht-Interferenzfehler und richtigen Antworten aufgrund der unterschiedlichen Anzahl an Probanden (A2: 27; B1: 23) sowohl anhand absoluter Zahlen als auch anhand relativer Anteile erfasst. So spiegeln die Werte im Kreisdiagramm das absolute Auftreten bzw. die relativen Häufigkeiten (Klammerwert) der Belege innerhalb des jeweiligen Niveaus wider. Dies gilt sowohl für diese Abbildung als auch für Abbildung 11. Die außerhalb des Kreisdiagramms stehenden Prozentualwerte beziehen sich hingegen auf die Gesamtzahl der Antworten beider Niveaus

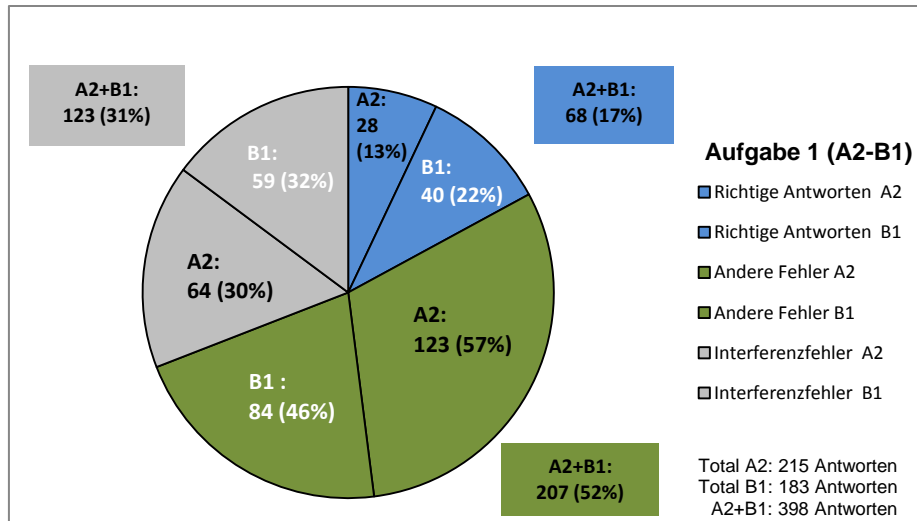


Abb. 10: Ergebnisse in den Kategorien: Richtige Antworten, Interferenzfehler und Andere Fehler (Aufgabe 1)

Die Untersuchung der Gesamtergebnisse beider Niveaus ergab, dass fehlerhafte Antworten zu den deutschen PE mit einem Anteil von 83% (330 Fehler von insgesamt 398 Antworten) im Vergleich zu den richtigen Antworten (68 – 17%) weit überwiegend auftraten. Vergleicht man die Fehlertypen näher, zeigt sich, dass die Interferenzfehler einen Anteil von 31% (123) aufweisen, während 52% (207) der Antworten Fehler darstellen, die höchstwahrscheinlich nicht auf muttersprachlichen Interferenzen beruhen. Da die Interferenzen jedoch einen erheblichen Anteil aller Fehler ausmachen, können sie aus fremdsprachendidaktischen Gründen nicht außer Acht gelassen werden.

Hinsichtlich quantitativer Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen ist festzuhalten, dass sich interferenzbedingte Abweichungen fast gleichmäßig bei den Probanden beider Niveaus bemerkbar machen. Die 123 Interferenzfehler verteilen sich somit auf das Niveau A2 mit einem Anteil von 30% (64) und auf das Niveau B1 mit einem Anteil von 32% (59). Diesen Ergebnissen sollte bei der Auseinandersetzung mit PE sowie bei der Materialentwicklung für brasilianische DaF-LernerInnen Rechnung getragen werden. Der annähernd gleiche Anteil an Interferenzfehlern zwischen beiden Niveaus war nicht zu erwarten, da man eher hätte davon ausgehen können, dass der Interferenzfehleranteil der B1-Befragten u.a. durch den längeren Kontakt mit der Sprache unter dem der A2-Befragten liegen würde. Es ist anzunehmen, dass die Anwendung von PE für B1-LernerInnen immer noch eine hohe sprachliche Herausforderung darstellt. Diese Schwierigkeit beruht sicherlich auf der fehlenden Regelmäßigkeit der PE, was wiederum zu Unsicherheiten bei deren Produktion führt. So greifen die B1-LernerInnen, wenn es um solche Fälle geht, auf muttersprachliche Strukturen zurück. Aus didaktischer Sicht ist daher sinnvoll, dass die Muttersprache der Befragten bei der Einführung und Behandlung des Phänomens

und wurden auf der Basis von den insgesamt 398 gültigen Antworten in beiden Niveaugruppen errechnet. Da hier versucht wird, Interferenzen bei der Wahl der Präposition zu erfassen, wurden die Ergebnisse der Kategorie 2 ebenfalls als richtige Antworten klassifiziert.

Berücksichtigung erfährt. So sollten brasilianische DaF-LernerInnen von Anfang an eine systematische zweisprachige Sprachbewusstheit aufzubauen lernen, um den Rückgriff auf muttersprachliche Strukturmuster in späteren Niveaus vermeiden zu können. Die Ergebnisse legen außerdem nahe, dass ein angemessener Einsatz der deutschen PE auch bei LernerInnen auf höheren Niveaustufen Probleme bereiten kann.

4.3.2.2 Teil 2 des Fragebogens: Teilaufgabe 2

Anders als die erste Aufgabe wurde die zweite Testaufgabe⁴⁵ so konzipiert, dass sich die Probanden für eine Präposition entscheiden mussten. Hierbei wurden 350 Daten analysiert. Zunächst soll folgendes Diagramm die Gesamtergebnisse veranschaulichen:

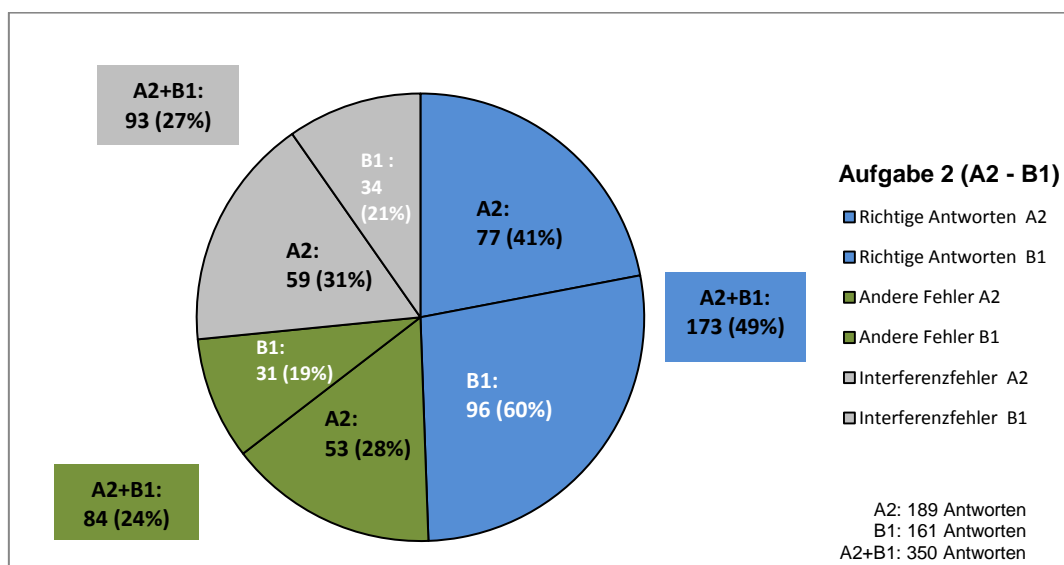


Abb. 11: Ergebnisse in den Kategorien: Richtige Antworten, Interferenzfehler und Andere Fehler (Aufgabe 2)

Auffällig ist bei den Ergebnissen der zweiten Aufgabe, dass eine höhere Tendenz zur Wahl der richtigen Präpositionen zu erkennen ist (Aufgabe 1: 17%; Aufgabe 2: 49%) (vgl. Tabelle 16. S. 49). Somit macht die Kategorie *Richtige Antworten* hier etwa die Hälfte der Ergebnisse aus. Im Umkehrschluss ist daraus abzuleiten, dass der Fehleranteil tendenziell sinkt, wenn die Probanden wissen, dass eine feste Präposition vom Verb verlangt wird. Betrachtet man die Ergebnisse der *Anderen Fehler* näher, fällt auf, dass der Anteil dieser Fehler sich um 28% im Vergleich zu dessen Anteil in Aufgabe 1 vermindert hat (Aufgabe 1: 52%; Aufgabe 2: 24%). Im Vergleich dazu erfuhr der Anteil an Interferenzen eine Reduktion von 4% (Aufgabe 1: 31%; Aufgabe 2: 27%). Insofern hat sich die Anzahl der Interferenzfehler im Gegensatz zu den Werten der zwei Antwortbereiche (*Richtige Antworten* und *Andere Fehler*) nicht wesentlich verändert. Dies liefert einen eindeutigen Hinweis darauf, dass die Tendenz,

⁴⁵ Hier wurden folgende sieben PE ausgewertet: *sich kümmern um*, *warten auf*, *denken an*, *sich wundern über*, *teilnehmen an*, *sich gewöhnen an*, *träumen von*. Die PE *sich treffen mit* (*encontrar-se com*) und *sich entschuldigen für* (*desculpar-se por*), welche über sich ähnelnde morphosyntaktische Realisierungen in beiden Sprachen verfügen, wurden hier nicht ausgewertet (Näheres hierzu siehe Kapitel 4.3.2.4). Die im Testteil zu findenden PE *sich verlassen auf* und *teilnehmen an* wurden hier aufgrund der Schwierigkeit der Identifizierung von Interferenzen ebenfalls nicht ausgewertet. Die Resultate zur adjektivischen PE *verliebt sein in*, welche im Testteil des Fragebogens aufzufinden ist, fließen nicht in die Analyse ein.

sprachliche Unterstützung in der Muttersprache zu suchen, bei der Lösung der Aufgaben 1 und 2 in etwa stabil blieb. Es ist festzuhalten, dass der Anteil der Interferenzfehler in Teilaufgabe 2 die Ergebnisse aus Teilaufgabe 1 bestätigt. Das etwa stabile Niveau an Interferenzfehlern begründet daher den Bedarf einer gezielten fremdsprachspezifischen Erarbeitung didaktischer Materialien für PE im Deutschen, was bereits in Kapitel 2.2 hervorgehoben wurde. Um die geschilderten Daten und Datenvergleiche quantitativ besser nachvollziehen zu können, fasst die Tabelle 16 die relativen Anteile der Antworten für beide Aufgaben zusammen:

Tabelle 16: Häufigkeiten des Auftretens der Antworten in den Aufgaben 1 und 2

Aufgabe	Aufgabe 1			Aufgabe 2		
Niveaustufe	A2	B1	A2+B1	A2	B1	A2+B1
Richtige Antworten	13%	22%	17%	41%	60%	49%
Andere Fehler	57%	46%	52%	28%	19%	24%
Interferenzfehler	30%	32%	31%	31%	21%	27%

Es lässt sich für Aufgabe 2 weiterhin feststellen, dass die B1-LernerInnen hier um 19% häufiger die richtige Präposition gewählt haben als die A2-LernerInnen. Als deutliche Belege hierfür können die Ergebnisse in den Bereichen *Andere Fehler* (A2: 28%; B1: 19%) und *Interferenzfehler* (A2: 31%; B1: 21%) dienen. Aus den zuletzt genannten Ergebnissen zum Interferenzfehleranteil geht weiterhin hervor, dass im Vergleich zur Aufgabe 1 (A2: 30%; B1: 32%), wo der Anteil der muttersprachlich bedingten Interferenzen zwischen beiden Niveaustufen ähnlich war, sich der Anteil der Interferenzen beim B1-Niveau um 11% verringert hat (Aufgabe 1: 32%; Aufgabe 2: 21%). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass ein höherer Fehleranteil bei den Ergebnissen der A2-LernerInnen im Vergleich zu den B1-LernerInnen vorauszusehen war. Wie bereits in Kapitel 4.2.2 zur Auswahl der Stichprobe ausgeführt, geht dies sicherlich auf die Tatsache zurück, dass die A2-LernerInnen viele der vorgelegten PE in Teilaufgabe 2 noch nicht gelernt hatten. Insofern ist zu vermuten, dass die A2-LernerInnen in diesem Aufgabenformat tendenziell raten mussten, welche der zur Verfügung stehenden Präpositionen die richtige Antwort war.

Um die präsentierten Schlussfolgerungen exemplarisch darzustellen, werden nun die am häufigsten fehlerhaften PE in Aufgabe 2 aufgelistet. Fehlerhaft sind bei Niveaustufe A2 74% der Antworten zu *sich kümmern um*, 66% zu *teilnehmen an* und 59% zu *sich wundern über*. Bei Niveaustufe B1 waren 65% der Antworten zu *teilnehmen an* und 60% zu *sich gewöhnen an* falsch. Besonders interferenzlastig waren folgende PE: A2-Probanden – *warten auf* (44%), *sich kümmern um* (37%) und *teilnehmen an* (37%); B1-Probanden – *teilnehmen an* (43%) und *sich gewöhnen an* (26%). Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sowohl bei den insgesamt fehlerhaft eingesetzten PE als auch bei den häufigsten Interferenzfehlern überwiegend die gleichen PE hervortreten. Lediglich die PE *warten auf* tritt nur unter den

interferenzlastigen PE bei den A2-LernerInnen hervor. Dies legt wiederum den Schluss nahe, dass der Gesamtfehleranteil stark durch die Interferenzen geprägt wird.

Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse für die einzelnen PE ist im Anhang zu finden (vgl. Anhang. S. 90). Dort werden zum einen ein Diagramm zur niveauspezifischen Anzahl der richtigen und falschen Antworten und zum anderen Tabellen, welche das Vorkommen der jeweiligen zur Auswahl stehenden Präpositionen und der potenziellen Interferenzfehler in absoluten Zahlen wiedergeben, dokumentiert.

4.3.2.3 Teil 2 des Fragebogens: Teilaufgabe 3

Die Ergebnisse der dritten Aufgabe, welche insgesamt 300 Antworten umfasst, werden aufgrund ihrer Binnenstruktur (mehrere richtige Antwortmöglichkeiten) nicht quantitativ reflektiert (Näheres hierzu siehe Tabelle 17). Einige linguistische Tendenzen wurden durch die Aufgabe jedoch sichtbar und sollen im Folgenden hervorgehoben werden. Für diese Aufgabe wurden den Probanden jeweils verbsspezifische PE des BP präsentiert, zu welchen drei auf Deutsch verfasste Satzformulierungen in Multiple-Choice-Format zur Verfügung standen. Die Antwortmöglichkeiten waren mehrheitlich wie folgt strukturiert: Zwei Antwortoptionen beinhalteten jeweils eine Präposition und eine dritte Antwortoption war präpositionslos:

Tabelle 17: Übersicht der Ergebnisse aus Aufgabe 3

Items	Ergebnisse		
1) Mário aprendeu a nadar sozinho.	A2+B1	A2	B1
<input type="checkbox"/> Mário lernte das Schwimmen von selbst.	17/50	10/17	7/17
<input type="checkbox"/> Mário lernte zum Schwimmen von selbst.	24/50	11/24	13/24
<input type="checkbox"/> Mário lernte am Schwimmen von selbst.	9/50	6/9	3/9
2) Júlia mentiu para sua professora.	A2+B1	A2	B1
<input type="checkbox"/> Júlia log für ihre Lehrerin an.	17/50	11/17	6/17
<input type="checkbox"/> Júlia log ihre Lehrerin an.	21/50	11/21	10/21
<input type="checkbox"/> Júlia log an ihre Lehrerin an.	12/50	5/12	7/12
3) O menino gosta muito de doces.	A2+B1	A2	B1
<input type="checkbox"/> Dem Junge gefällt von Süßigkeiten sehr.	4/50	3/4	1/4
<input type="checkbox"/> Der Junge mag von Süßigkeiten sehr.	4/50	4/4	0/4
<input type="checkbox"/> Der Junge mag Süßigkeiten sehr.	42/50	20/42	22/42
4) Ando todos os dias de bicicleta, preciso de novos pneus.	A2+B1	A2	B1
<input type="checkbox"/> Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich brauche von neuen Reifen.	2/50	2/2	0/2
<input type="checkbox"/> Ich fahre jeden Tag Fahrrad, ich brauche neue Reifen.	11/50	4/11	7/11
<input type="checkbox"/> Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich brauche neue Reifen.	37/50	21/37	16/37
5) Elaine mandou um presente para sua irmã.	A2+B1	A2	B1
<input type="checkbox"/> Elaine schickte ein Geschenk an ihre Schwester.	2/50	2/2	0/2
<input type="checkbox"/> Elaine schickte ein Geschenk für ihre Schwester.	7/50	3/7	4/7
<input type="checkbox"/> Elaine schickte ihrer Schwester ein Geschenk.	41/50	22/41	19/41
6) Ajudo a minha avó a cuidar do seu jardim.	A2+B1	A2	B1
<input type="checkbox"/> Ich helfe von meiner Oma für die Pflege ihres Gartens.	2/50	2/2	0/2
<input type="checkbox"/> Ich helfe für meine Oma bei der Pflege ihres Gartens.	1/50	1/0	0/1
<input type="checkbox"/> Ich helfe meiner Oma bei der Pflege ihres Gartens.	47/50	24/47	23/47

Als wesentlich fällt hier die teilweise Neigung zu präpositionshaltigen Antworten auf. Das ist der Fall bei folgenden Antwortmöglichkeiten:

- **Mário lernte zum Schwimmen [...]* (24/50 - 48%) vs. *Mário lernte das Schwimmen [...]* (17/50 - 34%)
- **Júlia log für ihre Lehrerin an* (17/50 - 34%) vs. *Júlia log ihre Lehrerin an* (21/50 - 42%)
- *Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad* (37/50 - 74%) vs. *Ich fahre jeden Tag Fahrrad* (11/50 - 22%)

Hingegen neigen die Probanden bei den deutschen Verben *schicken*, *mögen* und *helfen* korrekterweise zu präpositionslosen Antworten, obwohl im BP bei den entsprechenden Verben PE obligatorisch sind. Folgende Beispiele sollen dies illustrieren:

- *Elaine schickt ihrer Schwester ein Geschenk.* (41/50 - 82%)
- *Der Junge mag Süßigkeiten.* (42/50 - 84%)
- *Ich helfe meiner Oma bei der Pflege ihres Gartens.* (47/50 - 94%)

Diese punktuellen Tendenzen demonstrieren, dass die Mehrheit der Probanden die Valenzstrukturen der Verben *schicken*, *mögen* und *helfen* mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits verinnerlicht hat. Auf der Grundlage der erhobenen Daten scheint dies hingegen bei den Verben *lernen* und *anlügen* vermutlich nicht der Fall zu sein, da – wie bereits oben aufgeführt – eine Tendenz zu inkorrekten präpositionshaltigen Antworten identifiziert werden konnte.

Vor diesem Hintergrund lässt sich schließen, dass bei häufig auftretenden Verben, wie *schicken*, *mögen* und *helfen*, welche auf dem A2-Niveau schon in fast allen Lehrwerken⁴⁶ eingeführt wurden und somit anwendungssicher oder zumindest bekannt sind, keine Interferenzen aus der Muttersprache zu erwarten sind. Die Ergebnisse zu den Verben *lernen* und *anlügen* deuten hingegen dahin, dass der Einfluss der Muttersprache der Probanden eine hier nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Dies manifestiert sich hauptsächlich bei der Antwortmöglichkeit **Mário lernte zum Schwimmen von selbst*, also beim Verb *lernen*, wobei die Präposition *a* aus der PE *aprender a* im BP wahrscheinlich Einfluss auf die Wahl der Antwort mit der deutschen Präposition *zu* ausübte. Ergänzend hierzu sei auf die Ergebnisse für die Antwortoption **Júlia log für ihre Lehrerin an* verwiesen (vgl. Tabelle 17). Hier lässt sich auch eine muttersprachliche Interferenz ausmachen, da das portugiesische Äquivalent für das Deutsche *jemanden anlügen* die Konstruktion *mentir para* (**anlügen für*) ist.

4.3.2.4 Weitere Ergebnisse

Anhand der erhobenen Daten lassen sich noch einige Tendenzen, welche bislang noch nicht thematisiert wurden, hervorheben. Es handelt sich hierbei um weitere 150 Daten. So bestätigt sich auf der Grundlage der Daten zu den PE *sich interessieren für* (Aufgabe 1) und *sich treffen mit* und *sich entschuldigen für* (Aufgabe 2) die theoretisch abgeleitete Prognose,

⁴⁶ Verben mit Dativ- und Akkusativergänzungen, wie z.B. *schicken*, und Verben nur mit Dativergänzung, wie z.B. *helfen*, werden bereits in Lehrwerken zum Niveau A1 behandelt. Diese finden z.B. im Lehrwerksband A1.2 von *Aussichten* Eingang.

dass die Stichprobe stark dazu tendiert, bei uneindeutigen Entsprechungen in beiden Sprachen die richtige Präposition anzuwenden. Auffällig bei der PE *sich interessieren für* ist aber, dass andere als die richtige Präposition *für* auch häufig Anwendung fanden, indem ein wesentlicher Teil der Antworten (vgl. Tabelle 18) folgende Präpositionen beinhalteten: *Linguisten interessieren sich über/an/in/auf/vor Sprachen*, wobei *über* die hier am häufigsten gewählte Präposition unter den nicht angemessenen Präpositionen darstellte:

Tabelle 18: *sich interessieren für (interessar-se por algo, alguém)* – im Rahmen der Aufgabe 1 erhoben

Präpositionen	vor	an	auf	in	über	für✓	Auslassung der Präposition
Probandenanzahl	1/50	1/50	3/50	3/50	12/50	22/50	8/50

Im Unterschied zu den Ergebnissen zu *sich treffen mit*, bei der 48 LernerInnen die richtige Präposition ausgewählt haben (vgl. Tabelle 19), zeigen die Probanden bei *sich entschuldigen für* – ähnlich wie bei *sich interessieren für* – zum einen die Tendenz zur Wahl der richtigen Präposition, zum anderen aber auch die Tendenz *über* zu wählen.

Tabelle 19: *sich treffen mit (encontrar-se com alguém)* – im Rahmen der Aufgabe 2 erhoben

Präpositionen	von	zu	mit✓
Probandenanzahl	1/50	1/50	48/50

Tabelle 20: *sich entschuldigen für (desculpar-se por algo)* – im Rahmen der Aufgabe 2 erhoben

Präpositionen	um	von	über	für✓
Probandenanzahl	5/50	6/50	12/50	27/50

In den erhobenen Daten in allen drei Teilaufgaben sind weiterhin vereinzelte Belege zur fehlerhaften Kontraktion von Präposition und Artikel zu finden, wie z.B. in *am die Hochzeit*, *im Sprachen* und *vom den Traum*. Aus den aufgeführten Beispielen geht dennoch nicht eindeutig hervor, ob die Probanden die korrekte Orthographie der Präpositionen *an*, *in* und *von* mit den Formen *am*, *im* und *vom* verwechselt haben oder ob eine fehlerhafte Verschmelzung bei jenen Fällen tatsächlich auftritt. Insofern kann die Frage, ob brasilianische DaF-LernerInnen aufgrund von Interferenzen die Tendenz zu fehlerhaften bzw. unterbleibenden Kontraktionen aufweisen, in diesem Fall nicht beantwortet werden.

4.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse aus der Analyse des Fragebogens sollen nun zusammenfassend zu den Fehlerprognosen in Bezug gesetzt werden. So werden die aus dem theoretischen Teil abgeleiteten Prognosen nun mithilfe der gewonnenen Daten untersucht und reflektiert.

Tabelle 21: Prognosen und Befunde für brasilianische DaF-LernerInnen

	Prognosen	Befunde
Morphologische Ebene	Brasilianische DeutschlernerInnen können Schwierigkeiten bei der Kontraktion aus Präposition und bestimmtem Artikel im Deutschen zeigen. Bezüglich der PE im Deutschen können die obligatorischen Kontraktionen unterbleiben, z.B. vor substantiviertem Infinitiv: <i>*an das Kochen denken</i> anstatt <i>ans Kochen denken</i> oder vor Abstrakta: <i>*zu der Treue neigen</i> anstatt <i>zur Treue neigen</i> .	Es ließen sich keine eindeutigen Ergebnisse finden.
Morphosyntaktische Ebene	Aufgrund des fehlenden Kasussystems bei Präpositionen im BP können brasilianische LernerInnen Schwierigkeiten bei der Realisierung der deutschen Kasus aufweisen, indem die Kasus den Präpositionen falsch zugewiesen werden. In diesem Zusammenhang nimmt die deutsche Kasusvariation nach den neun Wechselpräpositionen eine zentrale Rolle ein.	Ja , siehe Ergebnisse zur Kategorie 2 (Aufgabe 1). Dies weist auf fehlerhafte Kasuszuweisungen hin.
	Aufgrund der Bedeutungsleere der Präpositionen in verbspezifischen PE kann der angemessene Gebrauch der richtigen Präpositionen im Deutschen unterbleiben. Bei präpositionsregierenden Verben im Deutschen, deren potenziellen Entsprechungen im BP wiederum keine Präposition verlangen, kann die Realisierung der im Deutschen obligatorischen Präposition unterbleiben, z.B.: <i>Ich bitte um Hilfe!</i> → <i>*Ich bitte Hilfe! (Peço ajuda!)</i> .	Ja , siehe Ergebnisse zu <i>bitten um</i> und <i>fragen nach</i> in Aufgabe 1, u.a. Abb. 8
	Bei präpositionsregierenden Verben im BP, welche im Deutschen wiederum keine Präposition verlangen, kann das Verb fälschlicherweise von einer Präposition begleitet werden, z.B.: <i>Gosto de morangos (Ich mag Erdbeeren)</i> → <i>*Ich mag von Erdbeeren</i> .	Ja , siehe Kapitel 4.3.2.3, v.a. in Bezug auf das Verb <i>lernen</i>
	Brasilianische DaF-LernerInnen können bei deutschen verbspezifischen PE, bei welchen sich die Präpositionen in beiden Sprachen unterscheiden, die im BP obligatorische Präposition auf das Deutsche übertragen, z.B. <i>esperar por (für)</i> → <i>*warten für</i> anstelle von <i>warten auf</i> .	Ja , siehe Ergebnisse zu den Aufgaben 1 (v.a. Kategorie 3) und 2 (Tabellen im Anhang)
	Brasilianische DaF-LernerInnen werden bei den verbspezifischen PE, welche über eine ähnliche oder gleiche morphosyntaktische Realisierungsstruktur verfügen, höchstwahrscheinlich keine Schwierigkeiten bei der Wahl der richtigen Präposition zeigen, z.B. <i>Er entschuldigte sich für die Unordnung in seinem Zimmer</i> → <i>Ele se desculpou pela (por+a) bagunça em seu quarto</i> .	Ja , siehe Ergebnisse zu <i>sich interessieren für</i> , <i>sich treffen mit</i> und <i>sich entschuldigen für</i> in Kapitel 4.3.2.4

Insgesamt konnten fünf der sechs aus den theoretischen Befunden abgeleiteten Prognosen empirisch bestätigt werden. Dies untermauert die Ausgangsvermutung, dass Interferenzen aus dem BP die Produktion deutscher PE beeinflussen können. Besonders im Bereich der Morphosyntax übten jene Interferenzerscheinungen große Wirkungen aus. Somit stellten zum einen die Wahl der richtigen Präposition und zum anderen die Wahl der korrekten morphosyntaktischen Realisierung der Ergänzungen die größte Schwierigkeit dar. Die meisten Interferenzfehler sowie Interferenzfehlmuster treten bei den Befragten beider Niveaus in ungefähr gleicher Häufigkeit auf. In der Fehleranalyse traten weiterhin nicht-interferenzbedingte Fehler auf, welche aus der im Theorieteil durchgeführten kontrastiven Analyse nicht abzuleiten waren. Im Rahmen dieser Untersuchung wird die Frage unbeantwortet bleiben, welche Faktoren Einfluss auf jene Fehler hatten, auch wenn 52% der Antworten in Aufgabe 1 bzw. 24% der Antworten in Aufgabe 2 einen signifikanten Anteil an

den Gesamtantworten ausmachen. Es lässt sich dennoch dafür argumentieren, dass das Englische als überwiegende Zweitsprache der Probanden bei der Wahl einiger Präpositionen Interferenzen bedingt haben könnte. Dies kann exemplarisch anhand der Ergebnisse zu *träumen von* (Aufgabe 1) gezeigt werden, wobei die Präposition *über* (analog zu *to have a dream about something/someone*) 14 mal gewählt wurde. Genauso erfuhren potenzielle intrasprachliche Faktoren bei der Fehleranalyse keine Berücksichtigung.

Betrachtet man die Ergebnisse gemäß den Fehlertypen nach Corder (1967), kann angenommen werden, dass ein wesentlicher Anteil der Ergebnisse der A2-Probanden aufgrund unzureichenden Wissens als *errors* zu klassifizieren ist. Bei den B1-Ergebnissen wäre es hingegen denkbar, dass es sich z.T. um *errors*, aber auch um *mistakes* gehandelt haben könnte; das heißt, dass das vorhandene morphosyntaktische Wissen zu den deutschen PE nicht abrufbar war. Da die Probanden zu ihren einzelnen Antworten nicht individuell befragt wurden, können jedoch die aufgetretenen Fehlertypen weder auf individueller Ebene noch zwischen den Niveaustufen sicher differenziert werden.

Zusammenfassend lässt sich eine auffällige Gesamtfehlerquote feststellen (Aufgabe 1: 83%; Aufgabe 2: 51%). Dies kann damit zusammenhängen, dass das Training der produktiven Sprachfertigkeiten laut den Befragungsergebnissen selten stattfindet. Bei der Automatisierung dieser Strukturen im Erwerb nimmt jedoch die Häufigkeit, womit auf sie zugegriffen wird, eine zentrale Rolle ein (vgl. Paradis 2004:111f.). Aus dieser aus der Kognitionsforschung bekannten Perspektive offenbart sich die Notwendigkeit das Phänomen im FSU gerade außerhalb des Ziellandes hervorzuheben und ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Dies bezieht sich stärker auf B1-LernerInnen, da feste PE gemäß den untersuchten Prüfungsmaterialien ab diesem Niveau produktiv zu verwenden sind. Im folgenden Kapitel werden somit aus den gewonnenen Erkenntnissen folgende didaktische Implikationen gezogen und zur Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien genommen.

5. Didaktischer Teil

Im Folgenden sollen zunächst die didaktischen Implikationen der vorgestellten theoretischen und empirischen Befunde für den brasilianischen DaF-Unterricht erörtert werden. Hierbei wird der Fokus insbesondere auf den Bereich der Morphosyntax aufgrund von deren Relevanz für den Einsatz von PE gelegt. Im darauffolgenden Unterkapitel schließlich werden daran anknüpfend Übungsvorschläge zu den deutschen verbspezifischen Präpositionen präsentiert. Dabei erfahren die identifizierten Tendenzen bei beiden Niveaustufen Berücksichtigung. Wie bereits in Kapitel 4.2.2 erläutert wurde, ist das Ziel nicht die niveauspezifische Erarbeitung von didaktischen Materialien, sondern auf Grundlage der erhobenen Daten für beide Niveaustufen didaktische Implikationen abzuleiten und Didaktisierungsbeispiele für brasilianische DaF-LehrerInnen und LernerInnen herauszuarbeiten.

5.1 Didaktische Implikationen für die Vermittlung fester PE

In Anbetracht der aufgeführten theoretischen und empirischen Befunde ist in erster Linie hervorzuheben, dass es für brasilianische DaF-LernerInnen von großem Vorteil ist, über verschiedene linguistische und valenzbezogene Informationsquellen zu verfügen, um verbspezifische PE im Deutschen adäquat verwenden zu lernen. Wie bereits im Theorieteil erläutert wurde, beruht dies hauptsächlich auf der für die betreffenden Sprachen typischen **fehlenden Regelhaftigkeit** der Zusammensetzung aus Verb und Präposition und in einigen Fällen auf dem teilweise intransparenten Kasusgebrauch deutscher PE. Letzteres betrifft v.a. solche PE, welche im Deutschen eine Wechselpräposition enthalten. Eine **Generalisierbarkeit** der Regeln ist daher im Fall der PE nicht möglich. Es wurden hier zwei grundlegende Fehlertendenzen identifiziert, welche als Indikatoren für Erwerbsschwierigkeiten gelten können. Zum einen tendieren A2-LernerInnen stark zur Auslassung der Präpositionen (vgl. Abb. 7), während zum anderen B1-LernerInnen nicht nur zur Auslassung, sondern auch zur fehlerhaften Auswahl der Präposition neigen. Im nächsten Schritt wird auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die Unterrichtspraxis näher eingegangen.

Da das hier untersuchte Phänomen sowohl im Deutschen als auch im BP vorhanden ist, empfiehlt es sich zunächst unter Zuhilfenahme von **vorhandenem muttersprachlichem Sprachwissen** zu arbeiten, worauf sich die LernerInnen stützen können. Dies bildet die Grundlage für eine kontrastive Vorgehensweise bei der Vermittlung von PE, wobei sprachliche Aspekte sowohl von Mutter- als auch Zielsprache berücksichtigt werden. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gezeigt haben, tendieren DeutschlernerInnen beider Niveaus bei der Auseinandersetzung mit PE dazu, auch auf Kategorien und Schemata des BP zurückzugreifen. Es ist somit davon auszugehen, dass die Muttersprache

der ProbandInnen eine wesentliche Rolle bei der Bewältigung der einzelnen Aufgaben gespielt hat. So wurden an vielen Stellen „[...] vorhandene mentale Situationen [wie etwa muttersprachliche Strukturen] auf spezifische Daten einer Fremdsprache [in diesem Fall auf die PE im Deutschen] angewendet.“ (Pörings/Schmitz 2003:256). Der sprachliche Einfluss der Muttersprache wurde bereits von zahlreichen kognitionswissenschaftlichen Studien empirisch nachgewiesen (vgl. u.a. De Bot/Lowie/Verspoor 2005). Das Auftreten von muttersprachlich bedingten Interferenzen kann in diesem Zusammenhang als ein weiterer Beleg dafür gelten, dass u.a. die Muttersprache – sowie vorhandene Fremdsprachen – von FS-LernerInnen beim Erlernen einer neuen Fremdsprache nicht deaktiviert werden. Folglich plädiere ich dafür, dass dieses vorhandene Sprachwissen, zumindest zu Beginn des Spracherwerbsprozesses, im FSU als Vorwissen für den Erwerb einer neuen FS integriert wird. Eine kontrastive Spracharbeit v.a. in der Einführungsphase im FSU fördert somit die Bewusstmachung der zwischen den zwei Sprachen vorhandenen Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Hier ist einerseits die Transfermöglichkeit aus dem BP besonders hervorzuheben, da dieses bereits automatisierte Sprachwissen in einigen Fällen aufgrund struktureller Gemeinsamkeiten den adäquaten Einsatz von PE im Deutschen unterstützen und deren Erwerbsprozess erleichtern kann. Des Weiteren ist eine strukturierte Auseinandersetzung im FSU mit intersprachlichen Differenzen mit Fokus auf potenzielle Interferenzfälle bei PE sinnvoll. Anhand einer intersprachlichen Kategorisierung der verschiedenen Interferenzmöglichkeiten kann die Lehrkraft die LernerInnen systematisch auf die Verwendung falscher Äquivalente zu den deutschen PE hinweisen. Diese Vorgehensweise kann überdies zur Förderung des autonomen Lernens beitragen, da DaF-LernerInnen von Anfang an auf einem strukturierten Weg lernen, wie sie ihr Wissen zu PE in ihrer Muttersprache und im Deutschen systematisieren können.

Aus den Befunden ergibt sich für die Zielgruppe, dass Valenzaspekte bei der Einführung von verbspezifischen PE im FSU näher Berücksichtigung erfahren sollten. Die didaktische Relevanz und die Anwenderfreundlichkeit der Valenz-/Dependenzgrammatik für den FSU wurden bereits im Kapitel 3.2.2 aus Sicht der Sprachlehrforschung diskutiert. So müssen FS-LernerInnen auf **Schlüsselaspekte der Verbvalenz** aufmerksam gemacht werden, um das Sprachsystem aus dieser Sicht verstehen und verbspezifische PE in ihren von der Valenz des Verbs festgelegten Umgebungen – z.B. mit welchen Ergänzungen wird das Verb gebraucht (Minimalstruktur) und welche morphologische Form und syntaktische Funktion haben diese Ergänzungen? – verwenden zu können. Vor diesem Hintergrund möchte ich auf den in der Lernpsychologie bekannten Terminus der *Chunks* kurz eingehen, der besonders hinsichtlich des Erwerbs von PE, welche unter Valenzgesichtspunkten ein fixierter Teil bestimmter Satzmuster sind, eine wesentliche Rolle einnimmt. Eine Definition aus der Valenztheorie besagt: „Chunks werden als *Ganzes mental gespeichert* und als *Ganzes in*

der *Produktion* verwendet.“ (Heringer 2012:172).⁴⁷ Heringer möchte die „[...] Möglichkeiten der didaktischen Nutzung von Valenzchunks“ (ebd.) für den FSU unterstreichen und „[...] die artifizielle Trennung von Grammatik und Semantik [...]“ (Heringer 2009:11) überwinden, da er auch davon ausgeht, dass „[...] die Verwendungen von Verben [und somit auch von deren (Präpositional)Ergänzungen] in prototypischen Umgebungen gelernt [...]“ (ebd.) werden sollten. Dies unterstreicht die im Theorieteil gegebene Erklärung, dass nicht nur grammatisches, sondern auch *idiomatisches* Wissen⁴⁸ als Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb und die Verwendung von PE anzusehen ist. Verbspezifische PE weisen aufgrund der Bedeutungsleere der Präpositionen zusammen mit dem Verb den Status einer lexikalischen Einheit auf. Es ergibt sich für die Unterrichtspraxis, dass diese spezifischen Merkmale von PE im Zusammenhang mit der von Heringer (2009, 2012) vertretenen Konzeption von Valenzchunks in beiden Sprachen berücksichtigt werden sollten. Wichtig ist außerdem, dass brasilianische LernerInnen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der morphosyntaktischen Realisierungen in beiden Sprachen aufmerksam gemacht werden. Dabei ist es sinnvoll, mit Aufgaben zu arbeiten, welche einen sprachkontrastiven Ansatz verfolgen. Aus der Lehrerperspektive ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass LernerInnen, welche sich mit dem Phänomen der PE noch nicht bewusst auseinandergesetzt haben, aufgrund fehlenden Wissens zur Valenzstruktur der Verben mit festen Präpositionen zu deren Auslassung im Deutschen neigen können. Dies ist am Fehlverhalten der A2-LernerInnen festzustellen (vgl. Abb. 7 und 8). Wie die Ergebnisse gezeigt haben, können Auslassungen trotz analoger Valenzstruktur im BP auftreten, wie z.B. bei *achten auf* (vgl. Tabelle 7), wobei etwa 78% der Antworten der A2-LernerInnen durch Auslassung der Präposition gekennzeichnet waren. Sollten die LernerInnen das Phänomen bereits kennen, wie das wahrscheinlich bei den B1-LernerInnen der Fall war, dann empfiehlt es sich, besonders auf die Tendenz zur Auslassung und zur Wahl der falschen Präpositionen im Unterricht zu achten.

Hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades ist im Einklang mit kognitionspsychologischen Erkenntnissen zu erwarten, dass die Rezeption von PE weniger fehleranfällig als deren Produktion ist. Hier beziehe ich mich primär auf kommunikative Kontexte, in denen DeutschlernerInnen linguistische Informationen sowie zugehörige valenzgebundene Satzmuster schnell abrufen müssen, um PE fehlerfrei anwenden zu können. Wie bereits in Kapitel 4.3.1 ausgeführt wurde, unterstreicht die Ergebnisse aus der Befragung der Probanden, dass DaF-LernerInnen im Ausland selten Deutsch in ihrem Alltag produktiv und aktiv integrieren können. Daher ist die **Automatisierung** dieser Musterstrukturen bzw. Chunkeinheiten für die Förderung der schriftlichen und v.a. der mündlichen

⁴⁷ Hervorhebungen nicht im Original.

⁴⁸ Unter idiomatischem Wissen ist hier das Lernen von Verben und den zugehörigen PE als einer mentalen Einheit zu verstehen.

Kommunikationsfähigkeit von höchster Relevanz. Um die Automatisierung der gelernten Inhalte zu erleichtern, sollte somit nach Einführung des Phänomens mit verschiedenen Festigungsaufgaben gearbeitet werden. Durch Wiederholungen werden die Inhalte jedes Mal neu aktiviert, was zu deren Festigung führt (vgl. u.a. Paradis 2004:18f.). Zudem bildet die Wahl der richtigen Präposition die sprachliche Basis für die Bildung weiterer Realisierungsformen von PE, wie z.B. deren Nutzung als Präpositionaladverb (da+(r)+Präposition: *Ich zweifle daran, dass er pünktlich kommt.*) (vgl. Tabelle 2). Die Festigung der korrekten Präpositionen sollte vor diesem Hintergrund durch regelmäßiges Üben und Wiederholung gefördert werden.

Der Frage, welche verbspezifischen PE im DaF-Unterricht für AnfängerInnen eingeführt werden sollten, kann hier aufgrund der angewendeten Untersuchungsmethode nicht eingehend nachgegangen werden. Auf der Ebene der Morphosyntax ergibt sich dennoch aus der Untersuchung, dass DaF-LernerInnen im ersten Schritt über das Wissen verfügen müssen, welche Ergänzungstypen (z.B. Nominativ-, Akkusativ-, Dativ- und/oder Präpositionalergänzungen) sie in einem gegebenen syntaktischen Kontext mit dem Verb gebrauchen können und in welcher morphologischen Form sie diese gebrauchen sollen. Hier offenbart sich das Grundproblem des Einsatzes der PE für FremdsprachenlernerInnen, und zwar wann überhaupt eine PE vom Verb gefordert wird und wann nicht. Das war höchstwahrscheinlich das Hauptproblem der A2-LernerInnen bei der Bewältigung der Aufgabe 1. Wird das Verb von einer PE gefolgt, so müssen DaF-LernerInnen im zweiten Schritt wissen, welche Präposition in Verbindung mit dem Verb auftritt. Um die Kasuszuweisung richtig anwenden zu können, wird außerdem vorausgesetzt, dass DaF-LernerInnen die Kasusreaktion im Deutschen sowie den Artikel des Bezugswortes beherrschen. Hier ist insbesondere auf die Wechselpräpositionen hinzuweisen, da der Kasus jener Präpositionen je nach verbspezifischer PE variieren kann. Im Unterschied zum Kasusgebrauch bei Wechselpräpositionen verursacht die Nutzung von falschen Kasus bei den übrigen verbspezifischen PE keinen Bedeutungsunterschied. Hier geht es ausschließlich um die grammatische Korrektheit der betreffenden Äußerung. Eine erfolgreiche Verwendung von deutschen PE erfordert insofern sprachspezifisches strukturelles und lexikalisches Wissen. Voraussetzung für die Einführung von PE ist eine vorherige Thematisierung der lexikalischen und morphosyntaktischen Eigenschaften von *Präpositionen mit Akkusativ* und *Präpositionen mit Dativ* und von *Wechselpräpositionen*. Im Umkehrschluss bedeutet dies für die Praxis, dass PE erst nach der Behandlung von Adverbialergänzungen einzuführen sind. So verfügen die LernerInnen bei der Einführung von PE bereits über grundlegendes Wissen zu Präpositionen in den Bereichen der Morphosyntax und der Lexik. Zusammenfassend ist für die Vermittlung von PE sinnvoll, dass bereits vorhandenes linguistisches Vorwissen ebenfalls Berücksichtigung erfährt. Um brasilianische LernerInnen für den Verlust der

Eigensemantik sowie die damit verbundene Unaustauschbarkeit der Präpositionen in PE zu sensibilisieren, bietet es sich an, das Thema zunächst mithilfe von Beispielen aus dem BP einzuführen; wie z.B. hinsichtlich der Unaustauschbarkeit: *Eu aprendi a nadar com sete anos* (Ich habe mit sieben Jahren gelernt zu schwimmen) vs. **Eu aprendi de nadar com sete anos* und in Bezug auf die Semantik von Präpositional- und Adverbialergänzungen: PE: *Eu gosto de gelatina* (Ich mag Wackelpudding) vs. AvdE: *Márcia vem de São Paulo* (Márcia kommt aus São Paulo). Durch das Einbeziehen der Muttersprache wird außerdem eine reflektierende Auseinandersetzung mit Sprachen gefördert. Um die lernersprachliche Produktion von PE im Deutschen zu unterstützen, ist es folglich relevant, dass zunächst die Lehrkräfte für die erläuterten Schritte sensibilisiert werden.

5.2 Übungsvorschläge für den DaF-Unterricht

Nachdem didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht dargelegt wurden, sollen nun Didaktisierungsvorschläge für die Vermittlung von PE spezifisch für DaF-LernerInnen mit BP als Muttersprache gemacht werden. Insofern rückte bei der Aufgabenentwicklung die Beseitigung von Interferenzfehlern aus dem BP in den Mittelpunkt. Die drei im Anhang dokumentierten Übungsmaterialien, welche im Folgenden näher beschrieben werden, beruhen auf keiner empirischen Erprobung und sind somit zunächst nur als Vorschläge zu betrachten. Es handelt sich also nicht um Unterrichtsmaterialien, welche sich in allen Unterrichtskontexten ohne Probleme anwenden lassen. Hinzu kommt, dass der Einsatz der zwei ersten Übungsvorschläge im brasilianischen DaF-Unterricht von den jeweiligen Lehrkräften eine zweisprachige didaktische Vorbereitung erfordert. So ist es für den Einsatz der jeweiligen Materialien notwendig, dass die Lehrkräfte sich mit den linguistischen Merkmalen der Präpositionssysteme sowohl im Deutschen als auch im BP im Vorfeld auseinandergesetzt haben (vgl. Kapitel zu Präpositionen 3.3.1.1 und 3.3.2.1). Im Gegensatz dazu hat das dritte Material eine einsprachige Struktur. Zu empfehlen ist sein Einsatz nach der Durchführung der ersten beiden Aufgaben. Da die Didaktisierungen nur als Ergänzungsmaterialien anzusehen sind, ist eine separate Anwendung der Materialien aber ebenso möglich.

5.2.1 Arbeitsblatt zu einer kontrastiven Einführung

In der Untersuchung wurde die Tendenz zur Übernahme von Realisierungsstrukturen des BP auf Satzebene identifiziert. Folglich ist bei der Einführung von PE relevant, dass brasilianische DaF-LernerInnen für morphosyntaktische Realisierungsunterschiede und -gemeinsamkeiten auf der Satzebene sensibilisiert werden. Demzufolge wird mit der Konzeption dieses Arbeitsblattes beabsichtigt (vgl. Anhang, S. 92), für die Einführung des Phänomens im ersten Schritt muttersprachliches Vorwissen einzubeziehen und im zweiten Schritt deutsche PE einzuführen und zu üben. Das Arbeitsblatt besteht aus acht Aufgaben,

welche aufeinander aufbauen. So wird in Aufgabe 1 zunächst mit sieben brasilianischen Verben mit festen PE gearbeitet. Brasilianische DaF-LernerInnen sollen hierdurch befähigt werden, Charakteristika ihrer eigenen Muttersprache hinsichtlich der PE identifizieren zu können. Es ist stets nur der Anfang eines Satzes bis zum Verb ausgeschrieben, z.B. *Penso todos os dias ... (Ich denke jeden Tag ...)*. Bei der Ergänzung der Sätze sollen die LernerInnen den Einsatz von PE als fixiertem Teil des Verbs erkennen und reflektieren. Die Reflexion wird durch Aufgabe 2 weiter gefördert. Das Phänomen der PE im Deutschen wird dann in Aufgabe 3 induktiv eingeführt. Um die deutsche Bedeutung der jeweiligen PE im BP herausfinden zu können, handelt es sich hier um eine Zuordnungsaufgabe. Hierbei sollen die TeilnehmerInnen zunächst die portugiesischen PE und deren Entsprechungen im Deutschen einander zuordnen. Um die Aufmerksamkeit der LernerInnen auf die Ergänzungsfunktion der jeweiligen Präpositionen lenken zu können, sollen sie anschließend die sieben deutschen Verben den entsprechenden PE mit zugehörigen Kasus zuordnen. Ziel hierbei ist, die Schwierigkeit des inkonsequenten Kasusgebrauchs bei PE im Deutschen erkennbar zu machen. Mit der Aufgabe 4 wird auf Automatisierung und Kontextualisierung des neuen Wissens abgezielt, indem die TeilnehmerInnen eigene Sätze im Deutschen formulieren sollen. Inhalt der Aufgabe 5 ist die Kategorisierung der deutschen PE in zwei Gruppen: solche, die über die gleiche morphosyntaktische Struktur in beiden Sprachen (*Transfer*) verfügen, und solche die über differierende morphosyntaktische Strukturen (*Interferenzen*) – hier im Sinne von nicht eindeutigen präpositionalen Entsprechungen, z.B. *träumen von* vs. *sonhar com* (*träumen mit) – verfügen. Diese Aufgabe dient somit der Systematisierung des eingeführten sprachlichen Wissens.

Nach dieser Einführungsphase sollen sich die TeilnehmerInnen mithilfe der drei letzten Aufgaben selbstständig mit dem Thema auseinandersetzen. In der Fachliteratur zur Didaktisierung fremdsprachiger Materialien wird davon ausgegangen, dass Beispiele als ein wichtiges Werkzeug zur Illustration von Verwendungssituationen grammatischer und lexikalischer Phänomene anzusehen sind (vgl. Olejarka 2008:209). Davon ausgehend wird der Fokus bei Aufgabe 6 auf die Erweiterung des Wissens um deutsche und portugiesische PE gelegt, indem die LernerInnen nach weiteren Beispielen suchen sollen. Bei den Aufgaben 7 und 8 steht die Auseinandersetzung mit metasprachlichen Merkmalen von PE im Vordergrund. Hierbei werden die Gebrauchsregeln in Form eines Lückentextes dargestellt und mithilfe eines Beispiels konkretisiert.

Dieses Arbeitsblatt setzt sich ausschließlich mit Verben mit festen Präpositionen im Deutschen auseinander, welche im BP ebenfalls eine PE fordern. Um potenzielle Interferenzen bei differierenden morphosyntaktischen Repräsentationen der Ergänzungen in beiden Sprachen vermeiden zu können, ist es sinnvoll im nächsten Schritt auf Verben einzugehen, welche in einer der zwei Sprachen keine PE verlangen, wie z.B. im BP *pedir*

(*bitten um*) und *perguntar* (*fragen nach*) und im Deutschen *jemandem helfen* (*ajudar a*). Um die nächste Spielaufgabe bewältigen zu können, ist die Kenntnis dieser morphosyntaktischen Realisierungsunterschiede wichtig. So ist im Anhang eine Zusatzaufgabe mit Sätzen im BP zu finden, deren Entsprechungen im Deutschen entweder keine PE (und somit eine Dativ- oder Akkusativergänzung), z.B. *Não confio nela* (PE) vs. *Ich vertraue ihr nicht* (DatE) oder im Gegensatz zum BP eine PE verlangen, z.B. *Aposto uma cerveja* (keine PE) vs. *Ich wette um ein großes Bier* (PE) (vgl. Anhang, S. 95).

5.2.2 Domino-Spiel

Um das auf brasilianische LernerInnen zugeschnittene Domino-Spiel im Unterricht einsetzen zu können, müssen die TeilnehmerInnen über Grundwissen zu Gebrauch und Struktur von Verben mit festen Präpositionen in beiden Sprachen verfügen. Ziel dieses Spiels ist die Festigung bereits eingeführter PE als Chunkeinheiten aus Verb und Präposition. Das Spiel dient der Automatisierung der Chunkeinheiten in Bezug auf die korrekten Präpositionen und dem Einprägen des erforderlichen Kasus.

Bei der Entwicklung des Spiels erfuhren sowohl das BP als auch das Deutsche Berücksichtigung. So ist stets auf einem Dominostein ein auf BP formulierter Satz zu finden, welcher ein Verb mit fester Präposition enthält (vgl. Anhang, S. 96). Auf dem nächsten Dominostein ist die deutsche Übersetzung des Satzes ohne die jeweilige Präposition im Deutschen angegeben, z.B. rechts ist der deutsche Satz *Wir treffen uns ____ unserer Lehrerin* und links ein Fragezeichen (?), welches das Suchen nach der dazu passenden Präposition plus Kasus signalisiert. Um die Suche nach der richtigen Präposition zu erleichtern und gleichzeitig das Einprägen des passenden Kasus zu einer bestimmten Präposition zu fördern, können die LernerInnen in einigen deutschen Sätzen den Kasus der jeweiligen Präpositionen am Artikel (z.B. *den Bus*), am Pronomen (z.B. *dich, dir, deinen Besuch*), usw. ablesen. Um das Spiel fortsetzen zu können, müssen die LernerInnen somit den nächsten Dominostein finden, welcher zum einen die adäquate Präposition mit dem zutreffenden Kasus und zum anderen den nächsten auf BP formulierten Satz enthält, z.B. rechts: *mit+Dat.* und links: *Já pedimos várias vezes ajuda!*. So wird die aktive Partizipation der TeilnehmerInnen am Unterricht gefördert und die zu lernenden Inhalte, welche zum größten Teil auf keinen transparenten Regelmäßigkeiten beruhen, können auf eine spielerische Art und Weise eingeübt werden, was wiederum für eine angenehme Lernatmosphäre sorgen kann.

5.2.3 Kärtchen-Spiel

Diese Aufgabe richtet sich aufgrund der anspruchsvolleren Struktur der zu formulierenden Äußerungen an LernerInnen ab Niveaustufe B1. Das Kartenset besteht aus insgesamt 18 Kärtchen, welche jeweils 18 verbspezifische PE zum Inhalt haben. Das Hauptkriterium für

die Auswahl der einzelnen PE bestand darin, dass sich die Bedeutungen der Chunkeinheiten aus Verb und Präposition bildlich veranschaulichen ließen. Durch dieses Aufgabenformat wird nun nicht nur die Automatisierung der Chunkeinheiten, sondern auch die mündliche Produktion von PE auf Satzebene geübt. Diese Vorgehensweise lässt sich damit begründen, dass PE i.d.R. nicht isoliert – im Sinne von *denken an etwas/jemanden plus Akkusativ* – verwendet werden. Sie tauchen grundsätzlich in kommunikativen Kontexten auf, bei denen die Kenntnis der Chunkeinheiten plus Kasus aufgrund der auszufüllenden Leerstellen, der logischen Valenz, allein nicht ausreichend ist. Daher sollen in dieser Aufgabe feste Präpositionen mit ihren jeweiligen Verben und Kasus auf der Grundlage von einfach strukturierten vorgegebenen Sätzen weiter gefestigt und mündlich aktiv geübt werden. In den empirischen Ergebnissen zu den Aufgaben 1 und 2 im Fragebogen (vgl. Kapitel 4.3.2.1 und 4.3.2.2) wurde die Tendenz identifiziert, dass die B1-TeilnehmerInnen beim Lösen der Aufgabe 2, bei der nur die Präposition auszuwählen war, deutlich weniger Fehler machten. Die Bewältigung der Aufgabe 1, bei der das Formulieren vollständiger Sätze im Mittelpunkt stand, stellte hingegen eine größere Herausforderung dar. Daher soll darauf Wert gelegt werden, dass die LernerInnen die Valenzstruktur der verbspezifischen PE im Deutschen und die morphosyntaktischen Repräsentationen der einzelnen Verben nicht nur kennenlernen, sondern auch mündlich einsetzen können.

Die Kärtchen in der Aufgabe bestehen aus zwei Seiten. Auf der Vorderseite der Kärtchen ist jeweils ein Bild⁴⁹ zu sehen. Auf der Rückseite ist ein einfacher Satz aufgedruckt, welcher zur Abbildung auf der Vorderseite inhaltlich passt. Hierbei werden Verben, inkl. der Reflexivpronomen bei Reflexivverben oder trennbaren Verbteile bei trennbaren Verben, blau markiert. Präpositionen, welche innerhalb der PE den Dativ regieren, werden rot gekennzeichnet und Präpositionen, welche den Akkusativ fordern, grün. Das Kärtchen-Material lässt sich didaktisch und methodisch unterschiedlich im Sprachunterricht einsetzen. Im Folgenden möchte ich somit nur zwei spielerische Einsatzmöglichkeiten des Kärtchen-Materials präsentieren. Die Teilnahme an beiden Spielaufgaben setzt eine gründliche kognitive Vorbereitungsphase von Seiten der LernerInnen voraus. Diese kann z.B. außerhalb der Unterrichtszeit erfolgen, indem sich die LernerInnen mithilfe einer Kopie der Kärtchen-Vorlage (vgl. Anhang, S. 101) oder mithilfe einer Liste, welche nur die jeweiligen Sätze zum Inhalt hat, mit den zutreffenden PE vor dem Spiel auseinandersetzen. Ziel ist hierbei die Produktion eines vollständigen Satzes, z.B. *Das Mädchen/Die Frau/Sie interessiert sich für Bücher*, in dem neben dem Verb als Regens mindestens Subjektergänzung und PE vorhanden sind. Hierdurch sollen sich die LernerInnen mit der Minimalstruktur der jeweiligen Verben befassen. In den folgenden Konstruktionen tritt dazu jeweils eine Akkusativ- oder Dativergänzung: *jemandem zu etwas gratulieren, etwas an jemanden schicken, jemanden zu*

⁴⁹ Falls die Lehrperson die kognitive Belastung vermindern möchte, kann sie als Hilfestellung auf der Bild-Seite der Kärtchen das Substantiv und den Artikel in der PE im Nominativ hinzufügen, z.B. *der Kuss* bei *Sie träumt von einem Kuss*.

etwas einladen, was den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe erhöht. Die Kärtchen mit den letzten drei Verben und Ergänzungen können je nach Niveau und Lernerfahrung in der ersten Spielrunde zur Seite gelegt werden.

Vorschlag 1

Eine Möglichkeit zum Einsatz des Kärtchen-Materials ist eine Gruppenaufgabe, in der sich alle LernerInnen gegenseitig abfragen. Methodisch könnte die Lehrkraft wie folgt vorgehen: Jeder Lerner erhält – je nach Teilnehmeranzahl – ein bis drei Kärtchen. Alle Anwesenden stehen auf und positionieren sich in zwei Reihen. Die rechts stehenden TeilnehmerInnen zeigen ihren gegenüber stehenden Kommilitonen nur jeweils die Vorderseite eines ihrer Kärtchen, die Zeichnung. Die LernerInnen, die diese Seite sehen, versuchen jeweils den Satz gemäß der Zeichnung zu formulieren, während die anderen TeilnehmerInnen jeweils mithilfe des vorformulierten Satzes auf der Rückseite ihres Kärtchens die Äußerung der gegenüberstehenden TeilnehmerInnen überprüfen und Verbesserungstipps geben. Nach einigen Minuten gibt die Lehrkraft ein Zeichen und die TeilnehmerInnen wechseln die Rollen, so dass die links Stehenden nun die Bild-Seite ihrer Kärtchen zeigen und die Äußerungen der rechts Stehenden überprüfen. Damit die TeilnehmerInnen verschiedene PE üben können, ist zu empfehlen das Spiel nach der *Onion-Ring-Technique*⁵⁰ zu spielen, bei der nur die TeilnehmerInnen einer der zwei Reihen nach einem bestimmten Zeitraum sich umpositionieren. Im Anhang sind nähere Erklärungen zur Technik auf Seite 101 aufgeführt. Diese Aufgabe eignet sich sehr gut vor dem Einsatz der Variante aus Vorschlag 2.

Vorschlag 2

Eine weitere Möglichkeit ist das Material als Gruppen-Spiel im FSU einzusetzen, bei dem die TeilnehmerInnen in zwei Mannschaften aufgeteilt werden. Auf dem Tisch liegt ein Stapel mit den 18 Kärtchen, die so platziert werden, dass die LernerInnen nur die Bild-Seite des ersten Kärtchens sehen können. Vor dem Spiel weist die Lehrkraft die LernerInnen auf folgende drei Bereiche⁵¹ hin: 1) *Richtige Präposition*, 2) *Richtiger Kasus* (falls ersichtlich)⁵² und 3) *Ergänzungen (logische, semantische und morphosyntaktische Valenzstruktur)*, auf die sie bei der Formulierung ihrer Antworten besonders achten sollen. Da linguistische Fachtermini im FSU aus Sicht der Valenz-/Dependenzgrammatik (siehe Kapitel 3.2.2) vermieden werden sollten, ist an dieser Stelle zu empfehlen, dass die Lehrperson vor dem Spiel auf konkrete Beispiele zu den drei Bereichen eingeht, wobei falsche von richtigen Antworten klar

⁵⁰ Für Näheres zur *Onion-Ring-Technique* siehe <http://www.cambridge.org/us/esl/interchange/resources/ideas.html> (Zuletzt verifiziert am 27. Juni 2014).

⁵¹ An dieser Stelle wäre ebenfalls denkbar, mit folgenden weiteren Bereichen zu arbeiten: 1) *Konjugation*, 2) *Tempus* (z.B. Verben sind im Präsens zu konjugieren) und 3) *Wortstellung* (besonders bei trennbaren oder reflexiven Verben). Um die TeilnehmerInnen bei der Bewältigung dieser Spielaufgabe nicht zu überfordern, können diese Bereiche auch erst bei höheren Niveaus bzw. in einer zweiten Spielrunde integriert werden.

⁵² Bei dem Satz *Sie interessiert sich für Bücher* ist z.B. der Kasus der Akkusativergänzung nicht ablesbar. Hier muss die Lehrperson sich im Klaren sein, wie sie mit Fällen wie z.B. *Sie interessiert sich für die Bücher* umgehen möchte, da hier der Artikel *die* zu Bedeutungsunterschieden führt.

differenziert werden. Eine nicht angemessene Formulierung in der Kategorie *Präposition* wäre z.B. *Das Mädchen/Es/Sie bereitet sich *an die Prüfung vor.* Dabei sollten die LernerInnen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zunächst die sprachlichen Abweichungen in den vorgegebenen Beispielen induktiv und selbstständig entdecken und erst dann diese im Plenum besprechen. Beabsichtigt wird hiermit, dass die LernerInnen diese Beispiele als Anhaltspunkte nehmen, um ihre *endgültigen* Antworten sorgfältig überdenken und formulieren zu können. Aufgrund der linguistisch anspruchsvolleren Aufgabenstellung erweist sich diese Vorphase als ein nötiger Schritt für das Verstehen der gesamten Spielaufgabe. Hier ist darauf hinzuweisen, dass analog zur Stichprobe der aktuellen Untersuchung zu erwarten ist, dass die Mehrheit der DeutschlernerInnen nicht im Sprachbereich akademisch oder beruflich tätig ist, was die Bedeutung der Vorphase umso mehr unterstreicht. Während des Spiels übernimmt die Lehrperson die Rolle des Moderators, da die TeilnehmerInnen beider Gruppen die passende Antwort nicht kennen. Sollte die Gruppe bzw. der Teilnehmer, welcher die Karte aufgedeckt hat, einen unvollständigen Satz formulieren, gibt die Lehrkraft der gesamten Gruppe einen einmaligen Hinweis auf die zu beachtenden Bereiche, in denen Fehler gemacht wurden. Die TeilnehmerInnen haben nach der Erklärung Zeit – die Lehrkraft bestimmt je nach Niveau und Lernergruppe wie viel Zeit der TeilnehmerInnen zur Verfügung steht – in ihrer Gruppe die Antwort erneut zu diskutieren und zu formulieren. Falls die Antwort immer noch nicht adäquat ist, dürfen die TeilnehmerInnen der Gegenmannschaft versuchen den Satz zu formulieren. Bei richtigen Antworten darf die betreffende Gruppe die jeweiligen Kärtchen behalten. Am Ende des Spiels gewinnt die Gruppe mit den meisten Kärtchen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verfolgte zweierlei Ziele. Zum einen sollte der sprachliche Einfluss des BP auf die Realisierung ausgewählter deutscher PE mithilfe einer kontrastiven Analyse und der ausgewählten empirischen Forschungsmethode näher untersucht werden. Zum anderen sollte auf Grundlage der gewonnenen Befunde ein didaktisches Instrumentarium zur Vermittlung von deutschen PE an brasilianische DeutschlernerInnen herausgearbeitet werden.

Im theoretischen Teil wurden Konzepte und Modelle wie *Fehler*, *Transfer*, *Valenz*, *Valenz-/Dependenzgrammatik* erörtert und eine *Kontrastive Analyse der Präpositionen* und im Speziellen der *PE* vorgenommen. Hierbei wurden der Valenzbegriff und der Mehrwert der Valenz-/Dependenzgrammatik für den FSU diskutiert, was neben den linguistischen Schlussfolgerungen einen Anknüpfungspunkt für weitere kontrastive Forschungsarbeiten im DaF-Bereich darstellt, welche sich mit PE aus kontrastiver und valenztheoretischer Sicht auseinanderzusetzen anstreben. Aus den theoretischen Schlussfolgerungen ergab sich die Prognose, dass die sprachspezifischen morphosyntaktischen Realisierungen der Ergänzungen und allgemein das deutsche Kasussystem als besonders interferenzanfällig für brasilianische DaF-LernerInnen sein sollten (vgl. Kapitel 3.3.3).

Mithilfe des Online-Fragebogenformats wurden an drei brasilianischen Sprachinstitutionen Lernprobleme brasilianischer DaF-LernerInnen bei der Realisierung verbsspezifischer PE im Deutschen empirisch-quantitativ untersucht und mit den aus den theoretischen Befunden abgeleiteten Fehlerprognosen abgeglichen. Nach den hier dargelegten Untersuchungsergebnissen sollte das Phänomen der PE in der Forschung verstärkte Würdigung erfahren. Der hohe Fehleranteil bei der Realisierung der PE unterstreicht die Relevanz der Thematik für die Fremdsprachendidaktik. Die als abweichend klassifizierten Antworten wurden im Rahmen der Analyse systematisiert und kategorisiert. So konnten in beiden Niveaustufen (Fehler-)Tendenzen identifiziert und das Fehlerprofil brasilianischer DaF-LernerInnen näher erfasst werden. Es konnte insofern anhand der empirischen Ergebnisse demonstriert werden, dass brasilianische LernerInnen PE im Deutschen zum einen auslassen – dies stellte den größten Anteil an den Antworten der A2-Probandengruppe in Aufgabe 1 dar – und zum anderen diese durch fehlerhafte PE ersetzen können. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass dieses Fehlverhalten auf zwei Faktoren, welche intra- oder intersprachlich bedingt sein können, zurückgeht:

- **Sprachspezifische** morphosyntaktische Realisierung der Ergänzungen, welche bezüglich Wahl von Präposition und Kasus auf der intrasprachlichen Ebene unsystematisch sind. Die sprachlichen Kontexte, in denen Verben eine PE verlangen, sind nicht ableitbar: *auf etwas/jemanden warten*, aber nicht **etwas/jemanden warten* oder

**für etwas/jemanden warten. Das gleiche gilt zu Irregularitäten in der Kasusreaktion im Deutschen: an etwas/jemanden (Akk.) denken, aber an etwas/jemandem (Dat.) zweifeln.*

- **Zwischensprachliche** morphosyntaktische Realisierungsunterschiede und/oder Ähnlichkeiten der Ergänzungen, welche ohne eine sprachkontrastive Analyse der jeweiligen PE nicht vorhersehbar sind.

Bei der leitenden Forschungsfrage, inwieweit Strukturen und Elemente aus der Muttersprache der LernerInnen Interferenzen im Deutschen als Fremdsprache bedingen, erwies sich das BP neben anderen beeinträchtigenden inter- und intrasprachlichen Faktoren als maßgebliche Größe. Ausgehend von den Ergebnissen der empirischen Untersuchung wurde das didaktische Potenzial der Muttersprache, welches meist – nicht zuletzt aufgrund des methodischen Einflusses der kommunikativen Welle – stark unterschätzt wird (vgl. u.a. Butzkamm 2002:278), im didaktischen Teil hervorgehoben. So unterstreichen die dargestellten Ergebnisse die Relevanz, eine bilinguale Sprachbewusstheit vor allem im Rahmen des FSU im Ausland zu fördern. So plädiert auch Fandrych (2007) aus der Perspektive des Deutschen als Wissenschaftssprache für Nichtmuttersprachler im Ausland für einen „[...] bewusste[n] zweisprachige[n] Ansatz [...]“ (ebd.:295). Hier wird hervorgehoben, dass die Fremdsprachendidaktik, insbesondere im Ausland, „[...] die Chance zur konkreten Zweisprachigkeit [...] [nutzen sollte], statt sie mit einsprachigen Ansätzen zu verspielen.“ (ebd.).

So lag in Kapitel 5 die Herausforderung in der Entwicklung von Lernmaterialien, welche einen bilingualen bzw. sprachkontrastiven Ansatz verfolgen. Die theoretischen und empirischen Schlussfolgerungen nahmen hierbei eine wesentliche Rolle ein, da diese eine fundierte Konzeption der Lernmaterialien ermöglichten. Insofern war das Hauptlernziel bei den zwei ersten Übungsvorschlägen den „[...] systematische[n] Aufbau einer bilingualen Sprachbewusstheit [...]“ (ebd.:289) zu fördern. So ist der dritte Übungsvorschlag, welcher einen dezidiert einsprachigen Ansatz verfolgt, erst nach einem zweisprachigen Training der PE im Deutschen und im BP angedacht.

Um PE als Lernproblem brasilianischer DeutschlernerInnen eingehender erfassen zu können, bilden die Resultate der vorliegenden Studie sicherlich nur einen ersten Ansatzpunkt. Die erhobenen Ergebnisse konnten in erster Linie Fehlertendenzen identifizieren, welche durch weitere Studien eingehender untersucht werden sollten. Zunächst ist die Arbeit mit einer größeren Stichprobe notwendig. Anpassungen sollten ebenfalls im Hinblick auf die Erhebungsmethode vorgenommen werden. Besonders anzumerken ist, dass die Ergebnisse anhand schriftlicher Daten erhoben wurden. Eine (Fehler-)Analyse von mündlichen Äußerungen würde die Validität der Ergebnisse weiter erhöhen und eventuell spezifische Fehlertendenzen und daran anschließend zielgerichtete didaktische Implikationen für die Fertigkeit des Sprechens zutage fördern. Um

aussagekräftigere und verallgemeinerbare Ergebnisse erzielen und die Fehlertendenzen besser differenzieren zu können, bestand die Stichprobe aus TeilnehmerInnen der Niveaustufen A2 und B1. Da die muttersprachlich interferenzbedingten Fehler der B1-Gruppe in Aufgabe 1 den Ergebnissen der A2-Gruppe ähnelten, zeigt sich die Notwendigkeit, das Fehlerverhalten von TeilnehmerInnen auch in höheren Niveaustufen zu analysieren, um etwaige Problemfelder im weiteren Erwerb zu identifizieren. Klärungsbedürftig bleibt außerdem die Frage, inwiefern die in Kapitel 5 präsentierten Übungsvorschläge zu besseren Lernergebnissen führen können. So würde eine empirische Untersuchung die Lerneffektivität jener Lernmaterialien gezielt überprüfen und daran anschließend Verbesserungspotentiale aufzeigen können.

Weitere relevante Aspekte zu diesem Thema mussten im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. Dies betrifft nicht zuletzt jene Abweichungen, bei denen die Muttersprache der Probanden keine Rolle spielte (vgl. Kategorie *Andere Fehler*, Kapitel 4.3.2). Insofern ist noch zu klären, in welchem Maße andere Faktoren – z.B. weitere Fremdsprachen, intrasprachliche Interferenzen im Deutschen, Lernmotivation, eigene Einstellung zum Phänomen, Schwierigkeitsgrad der PE im Vergleich zu anderen linguistischen Phänomenen, usw. – die Realisierung von PE im Deutschen beeinträchtigen können. Vor diesem Hintergrund bilden die festen PE im Deutschen als Fremdsprache ein längst nicht ausgeschöpftes Untersuchungsfeld.

Literaturverzeichnis

Achten, M. (2005): *Die fehleranalytische Relevanz der prädominanten Spracherwerbshypothesen. Untersuchung des Fehlererklärungspotenzials der Kontrastiv-, der Identitäts- und der Interlanguagehypothese auf Grundlage einer Analyse linguistischer Fehlleistungen deutscher Muttersprachler beim Erwerb des Englischen*. Dissertation an der Georg-August-Universität Göttingen. (Online unter: <http://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AECC-B/achten.pdf?sequence=1>. Zuletzt verifiziert am 22. Juni 2014).

Adamzik, K. (1992): Ergänzungen zu Ergänzungen und Angaben. In: *Deutsche Sprache, Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 4, 289-313.

Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Azevedo do Campo, J. L. (1999): *Kleines Lexikon der Präpositionen: Portugiesisch-Deutsch: ein Lehrbuch für Lusitanisten und Hispanisten*. Rostock: Institut für Romanistik.

Bechara, E. (2004): *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bierwisch, M. (1983): Semantische und konzeptuelle Repräsentation lexikalischer Einheiten. In: R. Ružička / W. Motsch (Hrsg.): *Untersuchungen zur Semantik*. Studia Grammatica 22. Berlin, 61-100.

Brons-Albert, R. (1990): Valenzmodell vs. Traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht. In: H. Gross / K. Fischer (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: Iudicium, 43-57.

Brons-Albert, R. (1994): Interferenzfehler in der Muttersprache von in den Niederlanden lebenden Deutschen. In: B. Spillner (Hrsg.): *Nachbarsprachen in Europa. Kongreßbeiträge zur 23. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 96-105.

Busse, W. (1994): *Dicionário Sintático de Verbos Portugueses*. Coimbra: Almedina.

Busse, W. / Vilela, M. (1986): *Gramática de Valências*. Coimbra: Almedina.

Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.

Bußmann, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.

Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel: Francke.

Chomsky, N. (1959): Review of B. F. Skinner, Verbal Behaviour. In: *Language*, 35, 26-58.

Corder, S. P. (1967): The Significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Cunha, C. (2010): *Gramática do português contemporâneo: edição de bolso*. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre: I&PM Editores.

Cunha, C. / Lindley-Cintra, L.-F. (1991): *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

De Azevedo, J. S. (2008): *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.

De Bot, K. / Lowie, W. / Verspoor, M. (2005): *Second Language Acquisition. An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

Di Meola, C. (2000): *Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

(o. N.) (2009): *Dicionário de Alemão - Português*. Porto: Porto Editora.

Domínguez Vázquez, M.J. (2005): *Die Präpositivergänzung im Deutschen und im Spanischen. Zur Semantik der Präpositionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dudenredaktion (2005): *Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Dürscheid, C. (2005): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Edmondson, W. / House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke.

Eichheim, H. / Bovermann, M. / Tesarová, L. / Hollerung, M. (2002): *Blaue Blume. Deutsch als Fremdsprache, Portugiesische Ausgabe*. Ismaning: Hueber.

Eisenberg, P. (2013): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Engel, U. (2002): *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*. München: Iudicium.

Engel, U. (2004): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium.

Engel, U. / Schumacher, H. (1978): Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. In: *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache*, Band 31. Mannheim: Tübingen.

Fandrych, C. (2007): „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: S. Schmolzer-Eibinger / G. Weidacher (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 275-298.

Fries, N. (1988a): Deutsche Präpositionen und Präpositionalphrasen aus der Sicht der angewandten kontrastiven Linguistik. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 25, 331-336.

Fries, N. (1988b): *Präpositionen und Präpositionalphrasen im Deutschen und im Neugriechischen. Aspekte einer kontrastiven Analyse Deutsch – Neugriechisch*. Tübingen: Niemeyer.

Gärtner, E. (1998): *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.

Godoy, L. (2008): Preposições e os Verbos Transitivos Indiretos: Interface Sintaxe-Semântica Lexical. In: *Revista da ABRALIN*, 7/1, 207-226.

Helbig, G. (1991): *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß*. München: Iudicium.

Helbig, G. (1992): *Probleme der Valenz- und Kasustheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Helbig, G. / Buscha, J. (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Hentschel, E. / Vogel, P. M. (2009): *Deutsche Morphologie*. Berlin: Walter de Gruyter.

Heringer, H. J. (1995): *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Berlin: Cornelsen.

Heringer, H. J. (2009): *Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial*. München: Iudicium.

Heringer, H. J. (2012): Valenz auf die Füße gestellt? In: K. Fischer / F. Mollica (Hrsg.): *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang, 169-180.

Hufeisen, B. / Neuner, G. (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Ilari, R. / Castilho, A. T. de / Almeida, M. L. L. de / Kleppa, L.-A. / Basso, R. M. (2008): A Preposição. In: R. Ilari / M. H. de M. Neves (Hrsg.): *Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Vol. 2*. Campinas: Editora da Unicamp, 617-804.

Iroaie, A. (2004): Präpositionsvalente Nomina: Wörterbücher im Vergleich. In: S. Stanescu (Hrsg.): *Die Valenztheorie. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 237-250.

Jones, R. L. / Tschirner, E. (2006): *A frequency dictionary of German: core vocabulary for learners*. London: Routledge.

Kojačević, M. (2010): *Präpositionsergänzung als ein häufiger Fehlerbereich*. Masterarbeit an der Universität Wien. (Online unter <http://othes.univie.ac.at/12018/>. Zuletzt verifiziert am 15. Februar 2014).

Königs, G. F. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: H. J. Krumm / C. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 754-763.

Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Am Arbor: University of Michigan Press.

Lourdes, Ros-El, H. / Swerlova, O. / Klötzer, S. / Jentges, S. (2010): *Aussichten A2.2. Kurs- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Lourdes, Ros-El, H. / Swerlova, O. / Klötzer, S. / Jentges, S. (2012): *Aussichten B1. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.

Müller, W. (2013): *Wörterbuch deutscher Präpositionen. Die Verwendung als Anschluss an Verben, Substantive, Adjektive und Adverbien*. Band 1. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Müller-Lancé, J. (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Netzwerk Deutsch (2010): *Datenerhebung: Die Deutsche Sprache in der Welt*. (Hrsg. Von Goethe-Institut) (Online unter: <http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf>, zuletzt verifiziert am 01.07.2014).

Neves, M. H. de M. (2008): Os Pronomes. In: R. Ilari / M. H. de M. Neves (Hrsg.): *Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Vol. 2*. Campinas: Editora da Unicamp, 507-616.

Nübling, D. (2005): Von *in die* über *in`n* und *ins* bis *im*. Die Klitisierung von Präpositionen und Artikel als „Grammatikalisierungsbaustelle“. In: T. Leuschner / T. Mortelmans / S. De Groodt (Hrsg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 105-131.

Olejarka, A. (2008): *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Paradis, M. (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.

Perini, M. A. (2010): *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Perlmann-Balme, M. / Schwalb, S. / Weers, D. (2000): *em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber.

Pittner, K. / Berman, J. (2010): *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Pörings, R. / Schmitz, U. (2003): *Sprache und Sprachwissenschaft: eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Narr.

Pupp Spinassé, K. (2005): *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Quasthoff, U. / Fiedler, S. / Hallsteinsdóttir, E. (2011): *Frequency Dictionary German. Häufigkeitswörterbuch Deutsch*. Leipzig: Leipziger Universität-Verlag.

Raab-Steiner, E. / Benesch, M. (2010): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung*. Wien: Facultas.

Raithel, J. (2006): *Quantitative Forschung: ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Reder, A. (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.

Reinfried, M. (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: F.-J. Meißner / M. Reinfried (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 23-43.

Rostila, J. (2005): Zur Grammatikalisierung bei Präpositionalobjekten. In: T. Leuschner / T. Mortelmans, T. / S. De Groodt (Hrsg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 135-167.

Schaub, S. (1979): Verschmelzungsformen von Präpositionen und Formen des bestimmten Artikels im Deutschen. In: H. Vater (Hrsg.): *Phonologische Probleme des Deutschen*. Tübingen: Narr, 63-96.

Schumacher, H. (1986): Stand und Aufgaben der germanistischen Valenzlexikographie. In: *Germanistische Linguistik* 84-86, 327-389.

Schumacher, H. / Kubczak, J. / Schmidt, R. / De Ruiter, V. (2004): *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen: Narr.

Seixas, J. M. P. (2005): *PONS-Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch*. Barcelona, Stuttgart: Klett.

Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10/2, 209-231.

Sieradz, M. / Bordag, D. (2014): Zum Gebrauch von Verschmelzungen aus Präpositionen und bestimmten Artikel bei Deutschlernenden und Muttersprachlern. Eine empirische Untersuchung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 51, 11-18.

Ventura, H. / Caseiro, M. (1998): *Guia prático de verbos com preposições*. Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel.

Vilela, M. (1999): *Gramática da língua portuguesa: Gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina.

Wegener, H. (2000): Fehler als Fenster zur Lernergrammtik. In: A. Wolff / H. Tanzer (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik. Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53. München: Iudicium, 271-283.

Welke, K. (2011): *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Welker, H. (2005): A valência verbal em três dicionários brasileiros. In: *Linguagem & Ensino*, 8/1, 73-100.

Whitlam, J. (2010): *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A Practical Guide*. Hoboken: Taylor and Francis.

Wotjak, G. (1984): Zur Aktantifizierung von Argumenten ausgewählter deutschen Verben. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 4, 401-404.

Analysierte Werke

Hantschel, H.-J. / Klotz, V. / Krieger, P. (2004): *Mit Erfolg zu Start Deutsch. A1+A2 Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Hantschel, H.-J. / Klotz, V. / Krieger, P. (2005): *Mit Erfolg zu telc Deutsch B2. Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Hantschel, H.-J. / Krieger, P. (2008): *Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat C1. Übungsbuch.* Stuttgart: Klett.

Lourdes Ros-El, H. / Swerlova, O. / Klötzer, S. (2010): *Aussichten A1.2. Kurs- und Arbeitsbuch.* Stuttgart: Klett.

Lourdes, Ros-El, H. / Swerlova, O. / Klötzer, S. / Jentges, S. (2010): *Aussichten A2.1. Kurs- und Arbeitsbuch.* Stuttgart: Klett.

Maenner, D. (2008): *Deutsch. Prüfungstraining. Zertifikat Deutsch B1.* Berlin: Cornelsen.

Anhang

Anhang 1: Satzmuster mit den deutschen PE nach Engel (2004:106ff.)	77
Anhang 2: Fragebogen.....	78
Anhang 3: Balkengrafiken zu den einzelnen PE in Teilaufgabe 1	88
Anhang 4: Balkengrafik zu den Ergebnissen von Teilaufgabe 2	90
Anhang 5: Tabellen zu den einzelnen PE in Teilaufgabe 2.....	90
Anhang 6: Übungsvorschlag 1: Arbeitsblatt zur kontrastiven Einführung	92
Anhang 7: Übungsvorschlag 2: Domino-Spiel	96
Anhang 8: Übungsvorschlag 3: Kärtchen-Spiel.....	101
Anhang 9: CD.....	107

Anhang 1: Satzmuster mit den deutschen PE nach Engel (2004:106ff.)

Satzmuster	Beispiel	Beispielsatz
1. Sub + PräpE	hoffen auf	<i>Ich hoffe <u>auf eine Versöhnung</u>.</i>
2. Sub. + AkkE + PräpE	belegen mit	<i>Ihr könnt die Brötchen <u>mit Käse</u> belegen.</i>
3. Sub + AkkE + DatA + PräpE	verkaufen für (fakultativ)	<i>Ich habe ihm das Haus <u>für viel Geld</u> verkauft.</i>
4. Sub + DatE + PräpE	danken für	<i>Ich danke Ihnen <u>für die Hilfe</u>.</i>
5. Sub + PräpE + PräpE	sich bedanken bei für	<i>Sie hat sich <u>bei ihm für seine Hilfe</u> bedankt.</i>
6. Sub + PräpE + VerbE	folgern aus	<i>Ich muss <u>aus dieser Arbeit folgern, dass Sie Recht haben</u>.</i>
7. Sub + PräpE + DirE	fliehen vor	<i>Er floh <u>vor dem kalten Regen in die Stube</u>.</i>
8. Sub + PräpE + ModE	denken von	<i>Sie denken <u>schlecht von Susan</u>.</i>
9. Sub+ AkkE + PräpE + PräpE	übersetzen aus in (fakultativ)	<i>Er hat das Buch <u>aus dem Englischen ins Deutsche</u> übersetzt.</i>
10. Sub + AkkE + PräpE + ExpE	verlängern auf (fakultativ)	<i>Können Sie die Hose <u>um 2 bis 3 cm auf normale Länge</u> vergrößern?</i>
11. DatE + PräpE	ankommen, es auf	<i>Ihnen kommt es <u>auf das Gehalt an</u>.</i>
12. PräpE + SitE	ankommen, es auf	<i>Hier kommt es <u>auf die Qualität unserer Produkte an</u>.</i>
13. PräpE + PrädikativE	bleiben, es mit sein, es mit aussehen, es für	<i>Mit ihr bleibt es <u>eine Quälerei</u>. Es ist ein Elend <u>mit ihm</u>. Für euch sieht es <u>günstig aus</u>.</i>
14. PräpE	sich drehen, es um gehen, es um handeln, es um klappen, es mit	<i>Es dreht sich <u>um das Kind</u>. Es geht <u>um den Frieden</u>. Es handelt sich <u>um ein komplexes Problem</u>. Mit dem Urlaub klappt es.</i>

Anhang 2: Fragebogen

(Online unter:

https://docs.google.com/forms/d/14rb818vgOnorTnwerwljoYz98qLxBajL9TDxnB1bwho/viewform?usp=send_form)

Fragebogen - Deutsch als Fremdsprache

Caro estudante,

No âmbito da minha dissertação de Mestrado estou realizando uma pesquisa com alunos de alemão sobre sua biografia linguística e seus conhecimentos de alemão.

Para o preenchimento do questionário serão necessários 20 minutos.

Para que suas respostas sejam válidas, é importante que as mesmas sejam espontâneas. Ao responder às questões não se preocupe se suas respostas estão corretas ou não! O objetivo desta pesquisa é descobrir quais aspectos podem influenciar no aprendizado da língua alemã, ou seja, é a identificação e análise de “erros” gramaticais. Sendo assim, peço por favor que não utilizem materiais de consulta, como por exemplo dicionários (online), livros didáticos, etc.

Os dados e informações aqui fornecidos serão destinados exclusivamente para a análise estatística da pesquisa e serão, portanto, tratados confidencialmente. Está previsto que os resultados da pesquisa poderão ser publicados após a entrega do trabalho. Os participantes da pesquisa permanecerão anônimos.

Em caso de dúvidas e perguntas, fico à disposição pelo email: aline.alves.mueller@gmail.com

Obrigada pela sua colaboração!

Liebe Studentin, Lieber Student,

im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich eine schriftliche Befragung mit deutschen Lernenden zu ihrer Sprachbiographie und ihren Deutschkenntnissen durch. Das Ausfüllen des Fragebogens sollte 20 Minuten in Anspruch nehmen.

Ein wichtiger Hinweis zum Ausfüllen: Bitte verwenden Sie hierbei keine Hilfsmittel, wie z.B. (online) Wörterbücher, Lehrbücher, usw. Es geht hier hauptsächlich um spontane Antworten. Zweck dieser Befragung ist herauszufinden, inwiefern ein bestimmter Aspekt Einfluss auf das Erlernen der Deutschen Sprache hat.

Die hieraus entstandenen Ergebnisse dienen ausschließlich der im Rahmen meiner Arbeit zu entstehenden statischen Analyse und werden somit vertraulich behandelt. Es ist vorgesehen, die Ergebnisse der Studie nach Fertigstellung öffentlich zugänglich zu machen. Sie selbst bleiben dabei aber selbstverständlich anonym.

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne per Email zur Verfügung: aline.alves.mueller@gmail.com

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

TEIL 1: Persönliche und Sprachbiographische Angaben

PARTE 1: Dados Pessoais e Biografia Lingüística

Dieser Teil des Fragebogens kann entweder auf Deutsch oder auf Portugiesisch beantwortet werden! / Esta parte do questionário poderá ser respondida em PORTUGUÊS ou em ALEMAO!

1. Geschlecht / Sexo:*

- ☐ 1 weiblich / feminino
☐ 2 männlich / masculino

2. Alter / Idade:*

3. Arbeiten Sie im Bereich Sprachen (z.B. Sprachlehrer o.ä.)? *

Você trabalha na área de Línguas, por exemplo como professor de idiomas?

- ☐ 1 Ja / Sim
☐ 2 Nein / Não

4. Beruf:*

Profissão:

5. Was studieren Sie? / Was haben Sie studiert?*

O que você estuda? / O que você estudou?

6. Welche Fremdsprache(n) haben Sie gelernt? Geben Sie bitte dazu an, in welcher Reihenfolge Sie diese gelernt haben. *

Quais idiomas você fala? Assinale os idiomas na ordem cronológica em que você os aprendeu.

	Englisch / Inglês	Spanisch / Espanhol	Deutsch / Alemão	Andere Fremdsprachen Outros (Especifique abaixo)	trifft nicht zu / não se aplica
Erstsprache 1° Língua Estrangeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zweitsprache 2° Língua Estrangeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drittsprache 3° Língua Estrangeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viertsprache 4° Língua Estrangeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falls Sie andere Sprachen als die oben in der Tabelle zu findenden Fremdsprachen gelernt haben, können Sie diese hier auflisten! Beispiel: Koreanisch - Drittsprache.

Caso você fale outros idiomas que não foram incluídos na tabela anterior, você pode mencioná-los aqui! Por exemplo: Coreano - 3ª Língua Estrangeira. Se Não, prossiga com a questão 7.

7. Wo haben Sie die Sprachen gelernt? Kreuzen Sie bitte an. *

Onde você aprendeu os idiomas? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s).

	Brasilien / Brasil	Deutschland / Alemanha	Österreich / Áustria	Schweiz / Suíça	Anderer Ort / Outros (Especifique abaixo)	Ich spreche diese Sprache nicht. / Não falo esse idioma.
Englisch Inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanisch Espanhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch Alemão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Fremdsprachen Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falls der Ort bzw. Land, wo Sie Ihre Fremdsprache(n) gelernt haben, nicht in der Tabelle oben zu finden ist, können Sie das unten auflisten! Beispiel: English - England.

Caso o(s) lugar(es) onde você aprendeu sua(s) língua(s) estrangeira(s) não tenha sido mencionado na tabela acima, você pode mencioná-lo abaixo. Por exemplo: Inglês - Inglaterra. Se Não, prossiga com a questão 8.

8. Wie gut können Sie diese Fremdsprache(n)?*

Como é sua proficiência nesse(s) idioma(s)?

	sehr gut / excelente	gut / muito bom	befriedigend / bom	schlecht / ruim	sehr schlecht / péssimo	Ich weiß nicht / Não sei	Ich spreche diese Sprache nicht. / Não falo esse idioma.
Englisch Inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanisch Espanhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch Alemão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Fremdsprachen Outros (Especifique abaixo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier können Sie Ihr Niveau in anderen Sprachen als die oben in der Tabelle zu findenden Fremdsprachen auflisten!

Aqui você pode especificar/mencionar o seu nível (excelente - péssimo) nos outros idiomas que não foram incluídos na tabela anterior (p. ex. Chinês: muito bom). Se não for o caso, prossiga com a questão 9.

9. Wie lange haben Sie Englisch gelernt?*

Quanto tempo você já fala inglês?

- ☐ 6 Monate - 1 Jahr / 6 meses - 1 ano
- ☐ 2 Jahre / 2 anos
- ☐ 3 Jahre / 3 anos
- ☐ 4 Jahre / 4 anos
- ☐ 5 Jahre / 5 anos
- ☐ 7 Jahre / 7 anos
- ☐ 9 Jahre / 9 anos
- ☐ Über 10 Jahre / mais que 10 anos
- ☐ Ich spreche diese Sprache nicht. / Não falo esse idioma.
- ☐ Other:

10. Wie lange haben Sie Deutsch gelernt?*

Quanto tempo você já fala alemão?

- ☐ 6 Monate - 1 Jahr / 6 meses - 1 ano
- ☐ 2 Jahre / 2 anos
- ☐ 3 Jahre / 3 anos
- ☐ 4 Jahre / 4 anos
- ☐ 5 Jahre / 5 anos
- ☐ 7 Jahre / 7 anos
- ☐ 9 Jahre / 9 anos
- ☐ Über 10 Jahre / mais que 10 anos
- ☐ Ich spreche diese Sprache nicht. / Não falo esse idioma.
- ☐ Other:

11. Wie haben Sie Deutsch gelernt? Kreuzen Sie bitte an. Falls mehrere Möglichkeiten vorhanden sind, machen Sie bitte ein Kreuz bei den jeweiligen Optionen.*

Como você aprendeu alemão? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s) à sua situação.

- ☐ 1 Selbststudium / Por conta própria
- ☐ 2 Sprachkurs / Curso de línguas
- ☐ 3 Schule / Escola
- ☐ 4 Familie, Freunde / Família, Amigos
- ☐ 5 Auslandsaufenthalt / Estadia no estrangeiro
- ☐ 6 Universität / Faculdade
- ☐ Other:

12. Warum lernen Sie Deutsch? Kreuzen Sie an. Mehrere Antworten sind möglich.
Por que você está aprendendo alemão? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s) à sua situação.

- ☐ 1 Studium / Estudos
- ☐ 2 Beruf / Profissão
- ☐ 3 Hobby / Lazer
- ☐ 4 Schule / Escola
- ☐ 5 Reisen / Turismo
- ☐ 6 Familie, Freunde / Família, Amigos
- ☐ Other:

13. Wie oft verwenden Sie die deutsche Sprache?*

Com qual frequência você usa o alemão?

1 2 3 4 5

täglich / diariamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ nie / nunca

14. In welchen Situationen sprechen Sie Deutsch? Kreuzen Sie an. Mehrere Antworten sind möglich. *

Em quais situações você fala alemão? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s) à sua situação.

- ☐ 1 Beruf / Trabalho
- ☐ 2 Studium / Estudos
- ☐ 3 Familie, Freunde / Família, Amigos
- ☐ 4 Reise, Freizeit / Viagem, Tempo livre
- ☐ 5 trifft nicht zu / nenhuma das opções anteriores
- ☐ Other:

15. In welchen Situationen lesen Sie Texte auf Deutsch? Kreuzen Sie an. Mehrere Antworten sind möglich. *

Em quais situações você lê textos em alemão? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s) à sua situação.

- ☐ 1 Beruf / Trabalho
- ☐ 2 Studium / Estudos
- ☐ 3 Familie, Freunde / Família, Amigos
- ☐ 4 Reise, Freizeit / Viagem, Tempo livre
- ☐ 5 trifft nicht zu / nenhuma das opções anteriores
- ☐ Other:

16. In welchen Situationen hören Sie Texte, Gespräche usw. auf Deutsch?

Kreuzen Sie an. Mehrere Antworten sind möglich. *

Em quais situações você ouve textos, conversas, etc. em alemão? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s) à sua situação.

- ☐ 1 Beruf / Trabalho
- ☐ 2 Studium / Estudos
- ☐ 3 Familie, Freunde / Família, Amigos
- ☐ 4 Reise, Freizeit / Viagem, Tempo livre
- ☐ 5 trifft nicht zu / nenhuma das opções anteriores
- ☐ Other:

17. In welchen Situationen schreiben Sie Texte auf Deutsch? Kreuzen Sie an.

Mehrere Antworten sind möglich. *

Em quais situações você escreve textos em alemão? Assinale a(s) opção(ões) correspondente(s) à sua situação.

- ☐ 1 Beruf / Trabalho
- ☐ 2 Studium / Estudos
- ☐ 3 Familie, Freunde / Família, Amigos
- ☐ 4 Reise, Freizeit / Viagem, Tempo livre
- ☐ 5 trifft nicht zu / nenhuma das opções anteriores
- ☐ Other:

18. Welche Fertigkeiten verwenden Sie am meisten in Bezug auf das Deutsche?*

Quais das quatro habilidades comunicativas você pratica/usa com mais frequência em alemão?

- ☐ 1 Compreensão Oral (Escuta)
- ☐ 2 Compreensão Escrita (Leitura)
- ☐ 3 Produção Oral (Fala)
- ☐ 4 Produção Escrita (Escrever)
- ☐ 5 Todas as quatro habilidades
- ☐ Other:

19. Wo lernen Sie gerade Deutsch?*

Em qual instituição você está aprendendo alemão no momento?

- ☐ 1 Cel - Unicamp
- ☐ 2 Celin - UFPR
- ☐ 3 Goethe-Zentrum
- ☐ Other:

20. Welches Niveau haben Sie?*

Em qual nível você está?

☐ A1

☐ A2

☐ B1

☐ B2

☐ C1

☐ C2

☐ Other:

TEIL 2: LINGUISTISCHE KENNTNISSE

PARTE 2: CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

1. Formulieren Sie bitte Sätze auf Deutsch anhand der bereits vorgegebenen Wörter im Präsens.

1. Formule frases em alemão no tempo presente usando as palavras a seguir como base.

1) Peter / sich nicht erinnern (não se lembrar) / der Traum von gestern *

2) Die Gäste / sich beschweren (reclamar) / die lauten Nachbarn im Zimmer neben an *

3) Linguisten / sich interessieren (se interessar) / Sprachen *

4) Katja / bitten (pedir) / Hilfe für ihre Hausarbeiten *

5) Viele Jugendliche / achten (cuidar) / ihre Ernährung *

6) Susan / gratulieren (parabenizar) / das Brautpaar / die Hochzeit *

7) Stefan / fragen (perguntar) / die Telefonnummer von Kristin *

8) Thomas / verzichten (renunciar, abrir mão) / ein Leben mit viel Geld *

9) David / zweifeln (duvidar) / die Karriere von Martin *

2. Wählen Sie die richtige Präposition aus.

2. Assinale a opção com a preposição correta.

1) Heute treffe ich mich _____ meinen/meinem Chef. Ich bin sehr nervös. *

- ☐ 1 mit
- ☐ 2 von
- ☐ 3 um
- ☐ 4 zu

2) Teresa kümmert sich in letzter Zeit nicht _____ ihre/ihrer Tochter. *

- ☐ 1 über
- ☐ 2 nach
- ☐ 3 von
- ☐ 4 um

3) Ich warte schon seit einer Stunde _____ den/dem Bus. *

- ☐ 1 von
- ☐ 2 auf
- ☐ 3 für
- ☐ 4 um

4) Ich denke ständig _____ Maria. *

- ☐ 1 in
- ☐ 2 an
- ☐ 3 von
- ☐ 4 über

5) Ich glaube, ich bin _____ Maria verliebt. *

- ☐ 1 in
- ☐ 2 an
- ☐ 3 auf
- ☐ 4 mit

6) Die Eltern wundern sich _____ das/dem unerwartete(n) Verhalten ihrer Söhne. *

- ☐ 1 für
- ☐ 2 mit
- ☐ 3 über
- ☐ 4 von

7) Morgen passe ich _____ Kristinas Sohn auf. Sie geht auf eine Party. *

- ☐ 1 über
- ☐ 2 von
- ☐ 3 um
- ☐ 4 auf

8) Kai und Eva möchten unbedingt _____ die/der Semesterabschlussparty teilnehmen. *

- ☐ 1 auf
- ☐ 2 von
- ☐ 3 in
- ☐ 4 an

9) Leider habe ich mich immer noch nicht _____ das/dem deutsche Essen gewöhnt. *

- ☐ 1 an
- ☐ 2 auf
- ☐ 3 mit
- ☐ 4 für

10) _____ einen/einem Urlaub in Frankreich träume ich, seitdem ich 7 Jahre alt bin. *

- ☐ 1 Mit
- ☐ 2 Von
- ☐ 3 An
- ☐ 4 Über

11) Jan verlässt sich immer _____ seine/seiner Intuition. *

- ☐ 1 an
- ☐ 2 mit
- ☐ 3 auf
- ☐ 4 von

12) Ich habe mich schon _____ mein/meinem Verhalten entschuldigt. *

- ☐ 1 für
- ☐ 2 über
- ☐ 3 von
- ☐ 4 um

3. Kreuzen Sie die richtige deutsche Entsprechung folgender Sätze im Portugiesischen an:

3. Assinale a alternativa correta em alemão equivalente à frase em português:

1) Mário aprendeu a nadar sozinho. *

- ☐ 1 Mário lernte das Schwimmen von selbst.
- ☐ 2 Mário lernte zum Schwimmen von selbst.
- ☐ 3 Mário lernte am Schwimmen von selbst.

2) Júlia mentiu para sua professora. *

- ☐ 1 Júlia log für ihre Lehrerin an.
- ☐ 2 Júlia log ihre Lehrerin an.
- ☐ 3 Júlia log an ihre Lehrerin an.

3) O menino gosta muito de doces.*

- ☐ 1 Dem Junge gefällt von Süßigkeiten sehr.
- ☐ 2 Der Junge mag von Süßigkeiten sehr.
- ☐ 3 Der Junge mag Süßigkeiten sehr.

4) Ando todos os dias de bicicleta, preciso de novos pneus.*

- ☐ 1 Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich brauche von neuen Reifen
- ☐ 2 Ich fahre jeden Tag Fahrrad, ich brauche neue Reifen.
- ☐ 3 Ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich brauche neue Reifen.

5) Elaine mandou um presente para sua irmã. *

- ☐ 1 Elaine schickte ein Geschenk an ihre Schwester.
- ☐ 2 Elaine schickte ein Geschenk für ihre Schwester.
- ☐ 3 Elaine schickte ihrer Schwester ein Geschenk.

6) Ajudo a minha avó a cuidar do seu jardim.*

- ☐ 1 Ich helfe von meiner Oma für die Pflege ihres Gartens.
- ☐ 2 Ich helfe für meine Oma bei der Pflege ihres Gartens.
- ☐ 3 Ich helfe meiner Oma bei der Pflege ihres Gartens.

**Wenn Sie das Thema Verben mit (festen) Präpositionen (z.B. sich beschäftigen + mit) nachschlagen bzw. lernen möchten, welche Materialien verwenden Sie?
Kreuzen Sie bitte an.***

Que tipo de material você utiliza quando se trata de consultar o assunto verbos acompanhados por preposições, por exemplo: sich beschäftigen + mit? Assinale a(s) opção(ões) que melhor correspondem à sua situação.

- ☐ 1 Wörterbücher (Deutsch/Deutsch) / Dicionários (Alemão/Alemão)
- ☐ 2 Wörterbücher (Deutsch/Portugiesisch) / Dicionários (Alemão/Português)
- ☐ 3 Übungsmaterialien / Livros de exercícios
- ☐ 4 Grammatiken / Gramáticas
- ☐ 5 Lehrwerke / Livros didáticos
- ☐ 6 Online Ressourcen / Ferramentas online
- ☐ Other:

Hier können Sie die Beispiele zu letzter Frage ausführen, z.B. dict.cc usw.

Aqui você pode exemplificar o tipo de material de apoio que você geralmente usa, p. ex. dict.cc, etc.

Herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Muito obrigada por preencher o questionário e por participar da pesquisa!

Anhang 3. Balkengrafiken zu den einzelnen PE in Teilaufgabe 1

Falsch gewählte Präpositionen – Kategorie 3 / Auslassung (letzte Spalte) – Kategorie 4

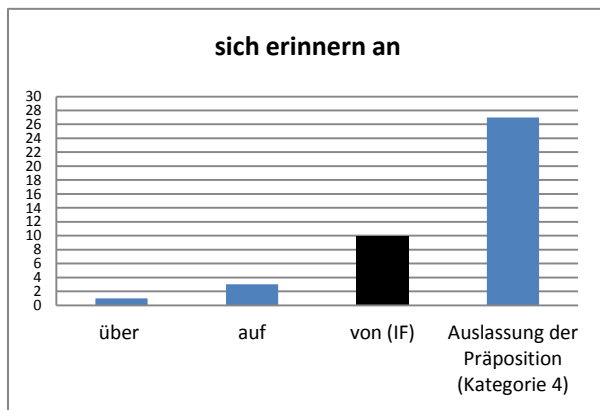


Abb. 1: sich erinnern an

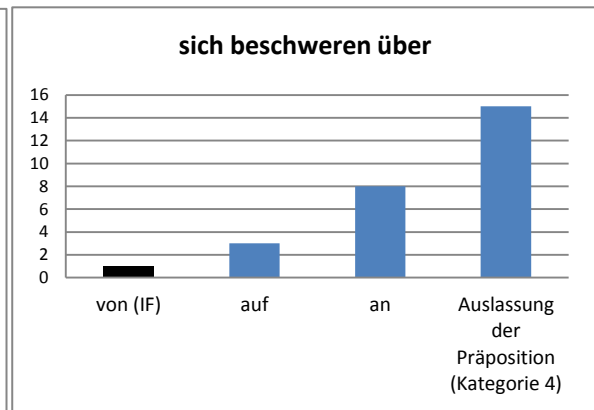


Abb. 2: sich beschweren über

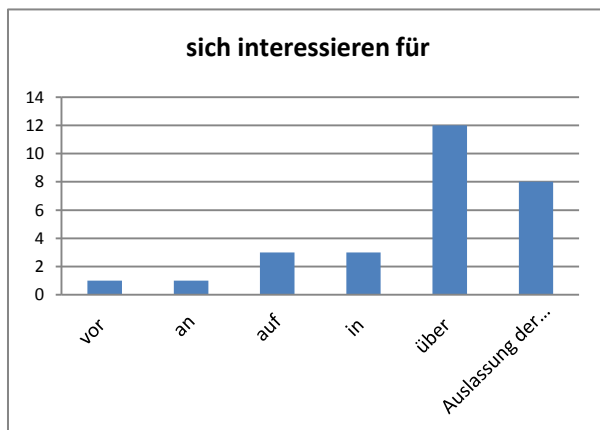


Abb. 3: sich interessieren für

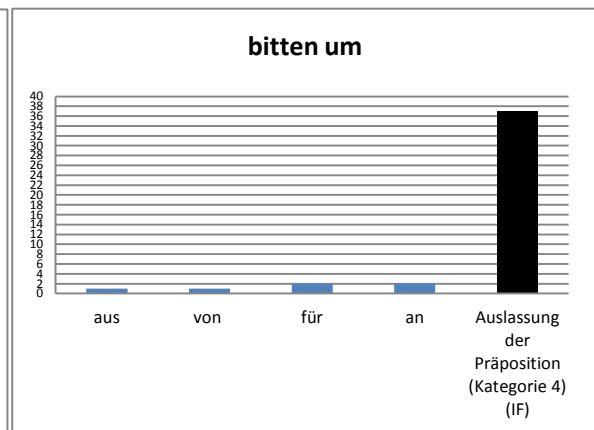


Abb. 4: bitten um

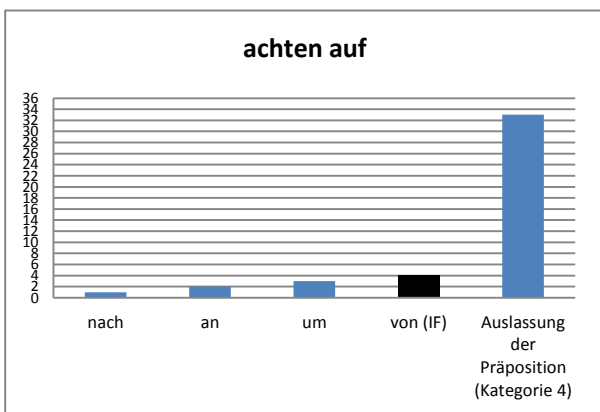


Abb. 5: achten auf

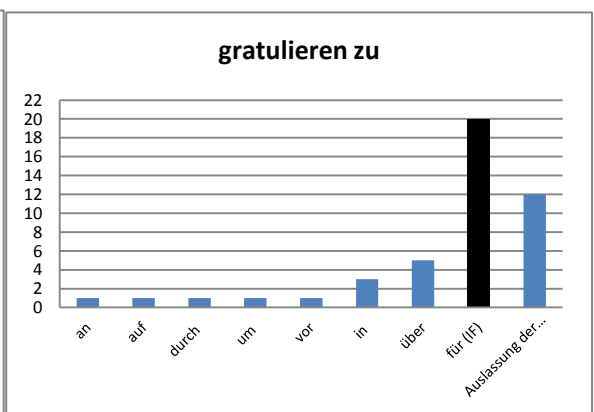


Abb. 6: gratulieren zu

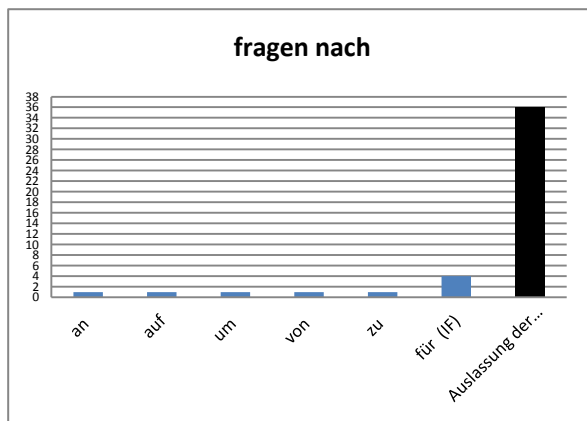


Abb. 7: fragen nach

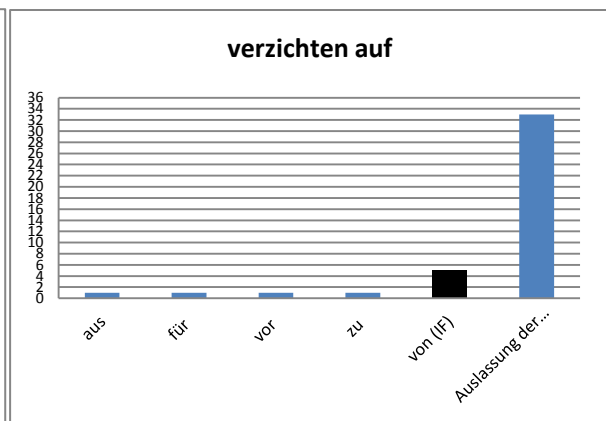


Abb.8: verzichten auf

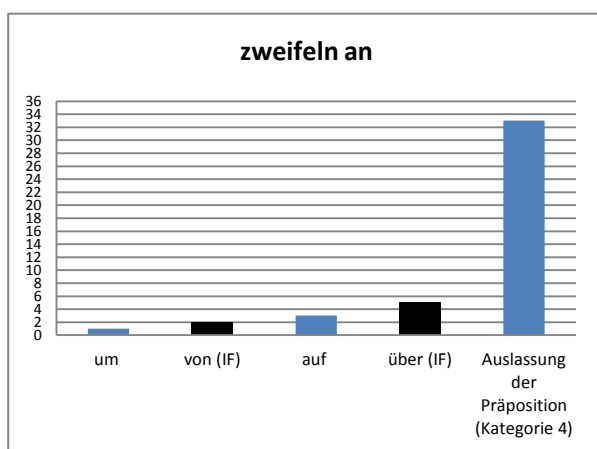
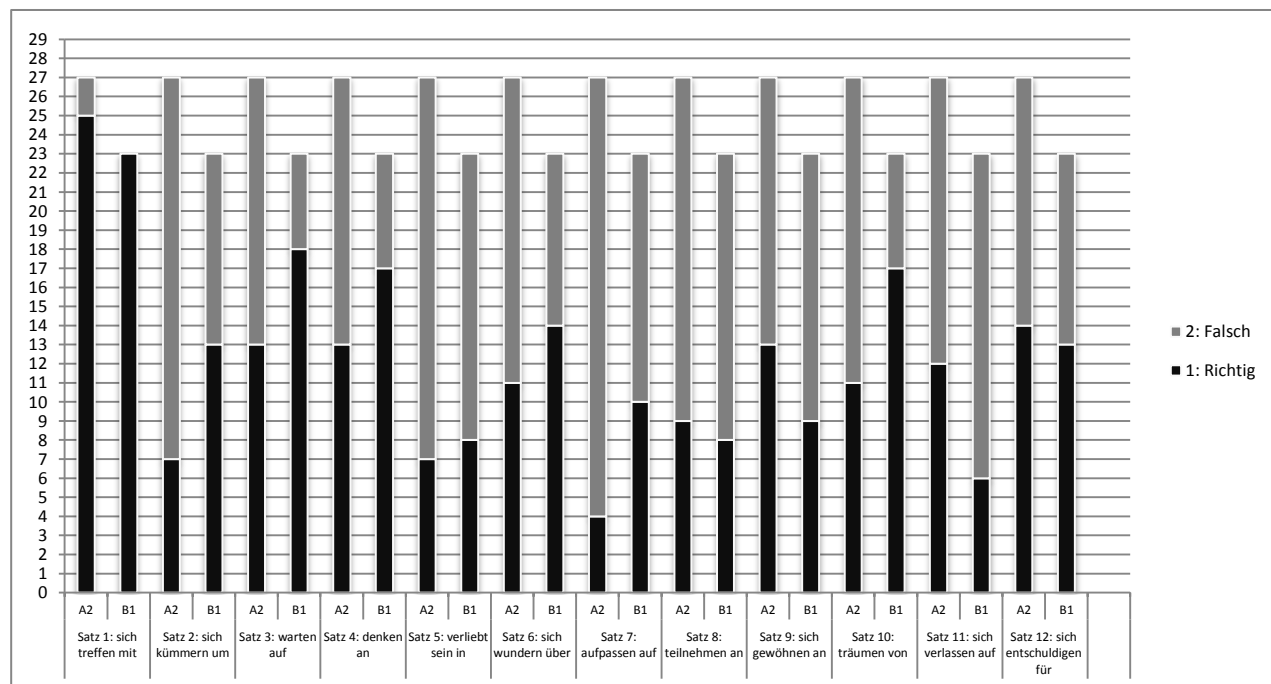


Abb. 9: zweifeln an

Anhang 4: Balkengrafik zu den Ergebnissen von Teilaufgabe 2

Falsche und Richtige Antworten in den Niveaus A2 und B1 (absolute Zahlen)



Anhang 5: Tabellen zu den einzelnen PE in Teilaufgabe 2

Tabelle 1: sich kümmern um (Entsprechung im BP: *cuidar de / tratar de algo, alguém*)

Präpositionen	nach	über	von (IF)	um✓	IF:
Probandenanzahl	8/50	9/50	13/50	20/50	13 (A2: 10; B1: 3)

Tabelle 2: warten auf (Entsprechung im BP: *esperar por algo, alguém*)

Präpositionen	von	für (IF)	auf✓	IF:
Probandenanzahl	2/50	17/50	31/50	17 (A2: 12; B1: 5)

Tabelle 3: denken an (Entsprechung im BP: *pensar em / pensar sobre algo, alguém*)

Präpositionen	in (IF)	von	über (IF)	an✓	IF:
Probandenanzahl	2/50	5/50	13/50	30/50	15 (A2: 11; B1: 4)

Tabelle 4: sich wundern über (Entsprechung im BP: *espantar-se com algo / admirar-se com algo*)

Präpositionen	für	von	mit (IF)	über✓	IF:
Probandenanzahl	6/50	7/50	12/50	25/50	12 (A2: 8; B1: 4)

Tabelle 5: aufpassen auf (Entsprechung im BP: *tomar conta de / prestar atenção a algo*)

Präpositionen	über	von (IF)	um (IF?)	auf✓	IF:
Probandenanzahl	2/50	16/50	18/50	14/50	16 ?

Tabelle 6: teilnehmen an (Entsprechung im BP: *participar em / de algo*)

Präpositionen	von (IF)	auf	in (IF)	an✓	IF:
Probandenanzahl	5/50	13/50	15/50	14/50	20 (A2: 10; B1: 10)

Tabelle 7: sich gewöhnen an (Entsprechung im BP: *acostumar-se a / com algo, alguém*)

Präpositionen	für	mit (IF)	auf	an✓	IF:
Probandenanzahl	4/50	11/50	13/50	14/50	11 (A2: 5; B1: 6)

Tabelle 8: träumen von (Entsprechung im BP: *sonhar com algo, alguém*)

Präpositionen	an	mit (IF)	über	von✓	IF:
Probandenanzahl	3/50	5/50	14/50	28/50	5 (A2: 3; B1:2)

Tabelle 9: sich verlassen auf (Entsprechung im BP: *contar com alguém / confiar em alguém/algo*)

Präpositionen	von	mit (IF)	an (IF?)	auf✓	IF:
Probandenanzahl	6/50	8/50	18/50	18/50	8 ?

Anhang 6: Übungsvorschlag 1: Arbeitsblatt zur kontrastiven Einführung

Ziel der Aufgabe: Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene der Präpositionswahl und auf der Kasusebene

Lernziel: Kontrastive Einführung und Aufbau einer systematischen zweisprachigen Sprachbewusstheit hinsichtlich des Phänomens der PE im Deutschen und im BP

Voraussetzungen: Die TeilnehmerInnen sollten sich bereits mit grundlegenden allgemeinen Aspekten zu Präpositionen befasst haben (z.B. Kasusreaktion, Deklination, Bedeutung – temporal, lokal, usw.).

Unterrichtsform: Einzelarbeit oder Partnerarbeit

Material und Vorbereitung: Kopien je nach Teilnehmerzahl machen

Anmerkungen: Bei der Besprechung der **Aufgabe 2** ist wichtig, dass die Lehrkraft auf einführende Valenzaspekte eingeht, z.B.:

- Warum verwendet man die PE **com** und nicht **de** bei **sonhar com algo/alguém** im BP?
- Wer/Was entscheidet, welche Form die Ergänzungen haben? (Verb als Valenzträger)

Wegen fehlender Regeln zur richtigen PE benötigen die TeilnehmerInnen vor allem bei der Bewältigung der **Aufgabe 3** Wörterbücher, um die zutreffenden PE und Kasus auswählen zu können. Es ist sinnvoll, dass Wörterbücher im Klassenzimmer zur Verfügung gestellt werden oder dass die TeilnehmerInnen darauf hingewiesen werden, ihre eigenen Wörterbücher mitzubringen. So können sich die TeilnehmerInnen autonom mit dem Thema auseinandersetzen und lernen, wie sie nach den Ergänzungen von Verben und deren morphosyntaktischen Repräsentationen in Wörterbüchern suchen können.

Da die **Aufgabe 5** metasprachliches Wissen zum Inhalt hat und der Text in deutscher Sprache verfasst wurde, empfiehlt sich, dass die Lehrkraft ihre TeilnehmerInnen hier sprachlich unterstützt. Falls die Lehrkraft es für ihre Gruppe für angemessen hält, mit einer Übersetzung des deutschen Textes zu arbeiten, was vor allem bei A2- und B1-LernerInnen sinnvoll ist, kann sie sich der folgenden Übersetzung bedienen:

<i>caso – warten auf – significado próprio – preposição – verbo + preposição – verbo – verbo</i>
--

Präpositionalergänzungen são complementos verbais que ocorrem sempre com uma _____. Ela é definida pelo _____ e não apresenta um _____. Por isso, o conjunto _____ pode ser considerado uma única unidade lexical. Um exemplo em alemão seria: _____. A valência do _____ também determina qual _____ a preposição deve reger. Como vimos, também temos *Präpositionalergänzungen* no Português.

Präpositionalergänzungen (Teil I)

1. Ergänzen Sie bitte folgende Sätze auf Portugiesisch:

- a) Penso todos os dias _____.
- b) Fiquei esperando horas _____.
- c) O professor não se lembrou _____.
- d) Todos ficaram muito espantados _____.
- e) Esse sábado participaremos _____.
- f) Ainda não me acostumei _____.
- g) Ando sonhando muito _____.
- h) Os alunos se interessam muito _____.

2. Was haben diese Verben gemeinsam? Markieren Sie die Stellen in der Aufgabe 1.

3. Ordnen Sie die Verben + Präpositionalergänzungen im Portugiesischen ihren jeweiligen Entsprechungen im Deutschen zu:

a. pensar em	sich interessieren	an + Akkusativ
b. esperar por	teilnehmen	an + Dativ
c. lembrar-se de	sich gewöhnen	an + Akkusativ
d. espantar-se com	sich wundern	über + Akkusativ
e. participar de	träumen	von + Dativ
f. acostumar-se com	warten	auf + Akkusativ
g. sonhar com	denken	an + Akkusativ
h. interessar-se por	sich erinnern	für + Akkusativ

4. Schreiben Sie Sätze mit den **deutschen** Präpositionalergänzungen aus Aufgabe 3, z.B.:

Ich denke an meine Hausaufgabe für morgen.

denken + ____ + ____: _____

sich interessieren + ____ + ____: _____

sich erinnern + ____ + ____: _____

teilnehmen + ____ + ____: _____

sich gewöhnen + ____ + ____: _____

sich wundern + ____ + ____: _____

träumen + ____ + ____: _____

warten + ____ + ____: _____

5. Vergleichen Sie die deutschen Präpositionalergänzungen in Aufgabe 4 mit ihren portugiesischen Äquivalenten. Welche beiden Kategorien können Sie unterscheiden? Vervollständigen Sie die Tabelle mit den Beispielen aus Aufgabe 4.

_____	_____
• <i>träumen <u>von</u> ≠ sonhar <u>com</u></i>	• _____ = _____

6. Kennen Sie weitere Präpositionalergänzungen im Portugiesischen und im Deutschen?

Präpositionalergänzungen im Portugiesischen	Präpositionalergänzungen im Deutschen
•	•
•	•
•	•
•	•

7. Worauf muss man bei **deutschen** Präpositionalergänzungen achten?

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| () <i>Kasus der Präpositionen</i> | () _____ |
| () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ |

8. Überlegen Sie nun, was Präpositionalergänzungen im **Deutschen** sind. Folgende Wörter sollten Ihnen bei der Definition helfen:

Kasus – warten auf – transparente Bedeutung – Präpositionen – Verb – Verb

Präpositionalergänzungen sind _____, die immer zusammen mit einem bestimmten _____ auftreten und zusammen bilden sie eine lexikalische Einheit. Diese Präpositionen weisen i.d.R. keine _____ auf, wie z.B. bei _____. Aufgrund seiner Valenz entscheidet das _____, welche Präposition zusammen mit ihm auftaucht und welcher _____ diese Präposition hat.

Präpositionalergänzungen (Teil II)

Finden Sie die deutschen Entsprechungen folgender Präpositionalergänzungen:

a) Os alunos gostaram da nova escola.

b) Aposto uma cerveja com você.

c) Não confio nela.

d) João e Maria mentiram para sua madastra.

e) Já pedi um copo de água, mas o garçom ainda não o trouxe.

f) Perguntei o número da conta dela, mas ela esqueceu de me dar.

g) Com 7 anos aprendi a andar de bicicleta.

h) Ele mandou uma presente para a sua namorada.

i) As crianças estão brincando de pega-pega.

Anhang 7: Übungsvorschlag 2: Domino-Spiel

Ziel der Aufgabe: Festigung und Automatisierung ausgewählter PE im Deutschen. Dieses Spiel eignet sich somit gut als Wiederholungsaufgabe.

Lernziel: Morphosyntaktische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen PE im BP und deren Äquivalenten im Deutschen festigen. Der Fokus liegt zunächst auf der **Wahl der richtigen PE** und **des richtigen Kasus im Deutschen**. Außerdem wird mit diesem Aufgabenformat (Verb auf einem Dominostein und PE auf einem anderen) beabsichtigt, dass die LernerInnen ihre Kenntnisse zu den einzelnen Chunksinheiten (Verben + PE) durch das Suchen nach der richtigen PE festigen können.

Voraussetzungen: Wegen der bilingualen Struktur der Domino-Kärtchen ist es von Vorteil, wenn die TeilnehmerInnen sich bereits mit dem Thema PE im Deutschen und im BP im Voraus auseinandergesetzt haben.

Unterrichtsform: Gruppenarbeit (3-4 Personen pro Gruppe)

Material und Vorbereitung: Kärtchen-Vorlage je nach Gruppenanzahl kopieren und Kärtchen an den gekennzeichneten Stellen (✂) ausschneiden. Insgesamt setzt sich die Spielausstattung aus 39 Domino-Kärtchen zusammen.

Lehranleitung: Vor dem Spiel ist es notwendig, dass die Lehrkraft kurz den Verlauf des Domino-Spiels erklärt. *Ein Vorschlag:* Lehrkraft demonstriert exemplarisch anhand der drei ersten Domino-Kärtchen mit einer Powerpoint-Folie oder Zeichnung an der Tafel, wie das Spiel funktioniert und worauf die TeilnehmerInnen besonders achten sollten (siehe **Lernziel** ↑).

Vorlage zu den Domino-Steinen:



START	Vamos nos encontrar com nossa professora!	Wir treffen uns _____ unserer Lehrerin!	?
mit + Dat.	Já pedimos várias vezes ajuda!	Wir haben mehrmals _____ Hilfe gebeten.	?
um + Akk.	Todos os dias temos que esperar uns 10 minutos pelo ônibus!	Jeden Tag müssen wir ungefähr 10 Minuten _____ den Bus warten.	?
auf + Akk.	Estou de dieta. Por isso, abri mão dos carboidratos.	Ich bin auf Diät. Ich verzichte _____ Kohlenhydrate.	?
auf + Akk..	Você deveria reclamar do liquidificador estragado!	Du solltest dich _____ das kaputte Rührgerät beschweren.	?



über + Akk.	Duvido da boa vontade dela!	Ich zweifle _____ ihrem guten Willen!	?
an + Dat.	O Brasil participou dos Jogos Paraolímpicos.	Brasilien hat _____ den Paraolympischen Spielen teilgenommen.	?
an + Dat.	Minha mãe ainda não se acostumou com a comida alemã.	Meine Mutter hat sich _____ das deutsche Essen immer noch nicht gewöhnt.	?
an + Akk.	Não me lembrei de você.	Ich habe mich nicht _____ dich erinnert.	?
an + Akk..	Júlio está apaixonado. Está pensando na Viviane.	Júlio hat sich verliebt. Er denkt gerade _____ Viviane.	?



an + Akk.	Sonhei com você esta noite!	Ich habe heute Nacht _____ dir geträumt.	?
von + Dat.	Semana passada cuidei da minha priminha.	Letzte Woche habe ich _____ meine kleine Kusine aufgepasst.	?
auf + Akk.	Toda vez me aborreço com os caixas eletrônicos.	Jedes Mal ärgere ich mich _____ die Geldautomaten.	?
über + Akk.	Tenho que prestar mais atenção aos artigos no alemão!	Ich muss mehr _____ die Artikel im Deutschen achten.	?
auf + Akk.	Fiquei muito contente com sua visita!	Ich habe mich sehr _____ deinen Besuch gefremt.	?



über + Akk.	Agradeço pela sua ajuda!	Ich bedanke mich _____ deine Hilfe!	?
für + Akk.	João, a Carla perguntou por você!	João, Carla hat _____ dir gefragt .	?
nach + Dat.	Perguntei o caminho, mas ninguém conhecia a rua.	Ich habe _____ dem Weg gefragt , aber keiner kannte die Straße.	?
nach + Dat.	Ainda não pude responder ao seu email.	Ich konnte immer noch nicht _____ deine E-Mail antworten .	?
auf + Akk.	 ENDE		

Anhang 8: Übungsvorschlag 3: Kärtchen-Spiel

Ziel der Aufgabe:

- Festigung und Automatisierung ausgewählter Präpositionalergänzungen im Deutschen
- Mündliche Übung von Präpositionalergänzungen im Deutschen auf der Grundlage der Minimalstruktur der jeweiligen Sätze, welche vom Verb bestimmt wird

Lernziel: Mündliche Anwendung ausgewählter Präpositionalergänzungen auf der Satzebene

Voraussetzung: Präpositionalergänzungen im Unterricht bereits eingeführt
(Schwierigkeitsgrad der Aufgabe: sehr hoch)

Unterrichtsform: Gruppenarbeit. Anzahl der TeilnehmerInnen pro Gruppe ist je nach Einsatzvariante festzulegen (siehe **Varianten** ↓)

Material und Vorbereitung: Kärtchen-Vorlag kopieren, die einzelnen Kärtchen (1 Kärtchen setzt sich aus zwei □□ zusammen) ausschneiden und in der Mitte abknicken und beide Teile zusammenkleben, so dass vorne eine Bild- und hinten eine Textseite entstehen.

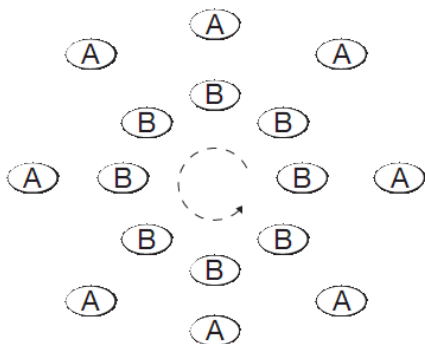
Anmerkungen:

Um die Spielvarianten einsetzen zu können, müssen die TeilnehmerInnen mit der Kopiervorlage (siehe nächste Seiten) die Präpositionalergänzungen zusammen mit den Verben und den anderen Ergänzungen geübt haben.

Varianten:

Variante 1: TeilnehmerInnen spielen in zwei Mannschaften. Die Mannschaft mit den meisten Kärtchen gewinnt das Spiel. Lehrkraft entscheidet, nach welchen Kriterien die Antworten ihrer TeilnehmerInnen als richtig oder falsch (halbfalsch) zu bewerten sind.

Variante 2: TeilnehmerInnen fragen sich gegenseitig ab, indem ein/e Teilnehmer/in nur die Bild-Seite seiner/ihrer Kärtchen zeigt und der/die andere Teilnehmer/in den Satz dazu formuliert. Es empfiehlt sich die Aufgabe nach der *Onion-Ring-Technique* einzusetzen:



Quelle:

http://www.cambridge.org/us/esl/interchange/resources/resources/gnfi/freshidea/Interchange4thEd_Fresh_Idea_Onion_Ring.pdf (Zuletzt verifiziert am 09.07.2014)



Der Mann **erinnert sich**
an den Arzttermin.



Das Mädchen **gratuliert**
seiner Freundin **zum (zu**
+ dem) Geburtstag.



Der Mann **bittet**
um einen Löffel.



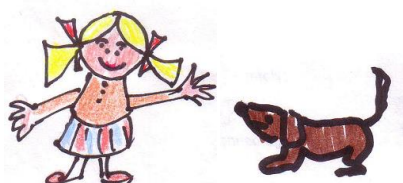
Das Mädchen **schickt**
einen Brief **an** seine
Tante.



Er **beschwert sich über** seine Frau.



Er **lädt** seine Freunde **zu** seiner Party **ein**.



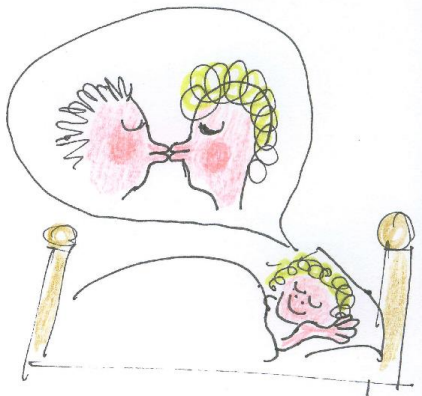
Das Mädchen **passt auf** den Hund **auf**.



Der Mann **regt sich über** das kaputte Auto **auf**.



Der Mann freut sich
über sein neues Auto.



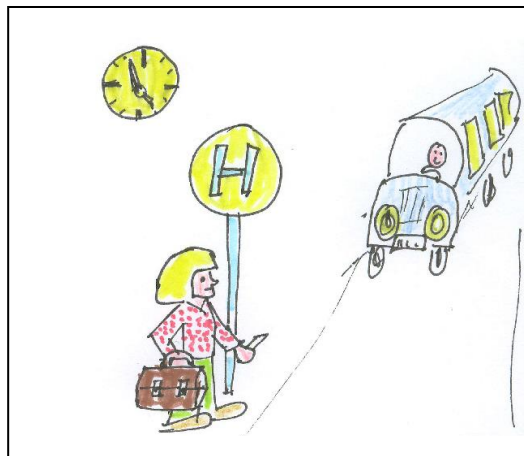
Das Mädchen träumt von
einem Kuss.



Sie interessiert sich
sehr für Bücher.



Sie glauben
an Gott.



Das Mädchen **wartet auf**
den Bus.



Das Mädchen **freut sich**
auf den Pudding.



Der Junge **freut sich**
über das Fußballtor.



Das Mädchen **denkt an**
das Geschenk.



Das Mädchen **bereitet**
sich auf die Prüfung **vor**.



Der Junge kann **sich an**
das heiße Wetter nicht
gewöhnen.

Anhang 9: CD

- Excel-Datenmatrix mit ausgewerteten Ergebnissen
- PDF-Version der Arbeit

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Weiterhin versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Quellen als solche kenntlich gemacht habe.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)